



Anna Orrenmaa

OPISKELUN ERITYISET PAINOALUEET ERIYTTÄMISEN MENETELMÄNÄ

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Joulukuu 2019

TIIVISTELMÄ

Anna Orrenmaa: Opiskelun erityiset painoalueet eriyttämisen menetelmänä
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Joulukuu 2019

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten opiskelun erityisiä painoalueita toteutetaan kouluissa ja millaisia kokemuksia opettajilla oli painoalueiden käytöstä. Tutkimukseni kohteena olivat opettajat sekä heidän näkökulmansa aiheeseen ja kyseessä oli laadullinen tutkimus. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla sekä sähköisen kyselyn kautta. Kyselyssä kaikki kysymykset olivat avoimia. Lopullinen tutkimusaineisto muodostui kolmesta haastattelusta sekä kahdeksasta avoimesta kyselystä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat luokanopettajia, aineenopettajia, erityisluokanopettajia sekä laaja-alaisia erityisopettajia. Aineisto analysoitiin teemoittelemalla.

Tutkimustulokseksi saatiin kaksi pääteemaa: opiskelun erityisten painoalueiden toteuttaminen sekä opettajien kokemukset painoalueittaisesta opetuksesta. Tutkimukseni mukaan painoalueiden toteuttamisessa huomioitavia asioita ovat opetuksen suunnittelu, oppisisältöjen ja -materiaalin eriyttäminen, tuen tarjoaminen oppilaalle sekä oppilaan tuen tarpeen huomioiminen arvioinnissa. Opettajien kokemusten mukaan opiskelu erityisin painoaluein vahvisti oppilaan itsetuntoa ja käsitystä itsestään oppijana sekä lisäsi motivaatiota oppimista kohtaan. Painoalueita käyttämällä oppilaat olivat päässeet eteenpäin opinnoissaan ja kaikki opettajat olivat myös sitä mieltä, että painoalueiden käyttö oli jo vähentänyt tai voisi vähentää oppiaineiden yksilöllistämisen määrää. Painoalueittaisen opetuksen haasteet taas kohdistuivat tutkimuksen mukaan enemmän opettajan omaan työhön. Osa opettajista koki menetelmän kuormittavana ja työläänä. Lisäksi opetushallituksen ohjeistus koettiin riittämättömänä ja siksi opettajat olivat osittain epävarmoja siitä, toimivatko oikein painoalueiden toteuttamisessa ja arvioinnissa.

Avainsanat: Opiskelun erityiset painoalueet, kolmiportainen tuki, eriyttäminen, yksilöllistäminen, arviointi, perusopetus, laadullinen tutkimus, teemoittelu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	OPISKELUN ERITYISET PAINOALUEET OPPIMISEN TUKENA	6
2.1	OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKI.....	6
2.2	OPISKELUN ERITYISET PAINOALUEET.....	10
2.3	OPETUKSEN ERIYTTÄMINEN VASTAUKSENA OPPIJOIDEN MONINAISUUTEEN	13
2.4	OPPIAINEEN YKSILÖLLISTÄMINEN	17
3	OPPIMISEN ARVIOINTI PAINOALUEISIIN KESKITTYNEESSÄ OPETUKSESSA	20
3.1	TUKEA TARVITSEVAN OPPILAAN ARVIOINTI	20
3.2	IPSATIIVINEN ARVIOINTI	26
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
4.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
4.2	LAADULLINEN TUTKIMUS.....	31
4.3	TUTKIMUSAINEISTON KERUU	33
4.3.1	<i>Puolistrukturoitu teemahaastattelu.....</i>	<i>34</i>
4.3.2	<i>Avoin kysely.....</i>	<i>36</i>
4.4	TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI.....	38
4.5	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	42
5	TULOKSET	47
5.1	OPISKELUN ERITYISTEN PAINOALUEIDEN TOTEUTTAMINEN	47
5.1.1	<i>Painoalueittaisen opetuksen suunnittelu.....</i>	<i>48</i>
5.1.2	<i>Eriyttäminen ja oppimisen tuki</i>	<i>52</i>
5.1.3	<i>Oppilaan tuen tarpeen huomioiminen arvioinnissa</i>	<i>55</i>
5.2	OPETTAJIEN KOKEMUKSET PAINOALUEITTAISESTA OPETUKSESTA.....	60
5.2.1	<i>Oppilaan suoriutuminen</i>	<i>61</i>
5.2.2	<i>Painoalueittaisen opetuksen toteuttamista vaikeuttavat tekijät</i>	<i>63</i>
5.2.3	<i>Painoalueet oppiaineen yksilöllistämistä edellyttävänä menetelmänä</i>	<i>65</i>
6	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	67
7	LÄHTEET	73

1 JOHDANTO

Opiskelun erityiset painoalueet tuotiin esiin ensimmäisen kerran Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (Opetushallitus 2011, 18-26), jossa ne mainittiin oppimissuunnitelman sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) sisältönä. Tämän jälkeen Opetushallitus antoi myös internetin viranomaissivuillaan (www.oph.fi) ohjeistuksen erityisten painoalueiden käytöstä. Laajempaan tietoisuuteen perusopetuksen kentällä painoalueet tulivat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 69) myötä, jossa painoalueet esitetään oppiaineen yksilöllistämistä edeltäväksi eriyttämisen menetelmäksi. Niiden käyttö ei ole kuitenkaan kansallisesti normina määrätty, vaan opetuksen järjestäjä päättää erityisten painoalueiden käytöstä paikallisessa opetussuunnitelmassa. (P. Koivula, henkilökohtainen tiedonanto 1.1.2020.)

Opetushallituksen opetusneuvos Pirjo Koivulan (henkilökohtainen tiedonanto 1.2.2019) mukaan ajatus opiskelun painoalueiden luomisesta on lähtenyt oppijoiden moninaisuudesta ja yksilöllisyyden huomioimisesta sekä yhdenvertaisuuden tavoitteesta. Oppilaiden heikon koulumenestyksen taustalla vaikuttavat monitahoiset syyt, jolloin oppiaineita ei voi vain yksilöllistää suoraan. Jokaisen oppilaan kohdalla tulisi miettiä tarkoin, mikä on kunkin oppilaan kohdalla oikeanlainen ja tulevaisuuden kannalta paras tukimuoto. (P. Koivula, henkilökohtainen tiedonanto 1.2.2019.) Siirtyminen painoalueittaiseen opetukseen voi jo auttaa oppilasta saamaan kiinni oppiaineen tavoitteista, eikä yksilöllistämistä tarvita

Opiskelun erityiset painoalueet ovat myös inklusiivinen menetelmä, joka mahdollistaa erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden opiskelun yleisopetuksessa opetuksen eriyttämisen kautta. Nykyisellä erityisopetuksen strategialla on pyritty vahvistamaan oppilaan oikeutta saada tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin riittä-

vän varhain sekä joustavasti muun opetuksen yhteydessä (Opetus- ja kulttuuri-ministeriö 2014, 9–10) ja opetus painoalueittain on yksi tapa vastata tähän tavoitteeseen.

Työskentelen erityisluokanopettajana ja sen kautta opiskelun erityiset painoalueet ovat tulleet myös minulle tutuiksi. Hakiessani tietoa aiheesta minulle jäi tunne, että tietoa oli tarjolla melko vähän. Tämä näkyy miestäni myös opettajien sosiaalisen median ryhmissä. Esimerkiksi Facebookin ”Erkkamaikat” ja ”Alakoulun aarreaitta” -ryhmissä on ollut tasaisin väliajoin kysymyksiä painoalueiden käytäntöihin ja arviointiin liittyen. Hakiessani haastateltavia tutkimukseeni, erään kaupungin kasvatus- ja opetusjohtaja mielestäni kuvasi painoalueiden toteutukseen liittyvää epävarmuutta osuvasti: *”Painoalueet ovat kuin heikkoa jäätä, jolle opettajat pelkäävät astua”*.

Koska painoalueittaiseen opetukseen liittyä kokemukseni mukaan paljon kysymyksiä ja epäselvyyttä, se tuntui ajankohtaiselta gradun aiheelta. Keskustelu opetusneuvos Pirjo Koivulan kanssa vahvisti päätökseni. Hän auttoi minua näkemään arvokkaat ajatukset painoalueittaisen opetuksen taustalla ja ymmärtämään asian tärkeyden oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisen kannalta. Koen aiheen erityisen tärkeäksi myös sen takia, että aikaisempaa tutkimusta tästä aiheesta ei vielä ole.

Tutkimukseni tavoitteena on tuoda perusopetuksen kentälle tietoa siitä, miten opettajat toteuttavat opiskelun erityisiä painoalueita käytännön työssä ja millaisia kokemuksia opettajilla menetelmän käytöstä on. Aiheeseeni kietoutuu läheisesti myös arvioinnin näkökulma. Opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014) ohjaa opettajia huomioimaan oppilaiden erityiset tarpeet arviointitehtävän suorituksessa, käyttämään monipuolisia arviointimenetelmiä sekä toteuttamaan arviointia oppimisen eri osa-alueilla ja erilaisissa oppimistilanteissa. Osaamisen osoittamiselle ei saisi olla minkäänlaisia esteitä. (Opetushallitus 2014, 47-49.) Painoalueittain opiskelevat oppilaat ovat erityisen ja tehostetun tuen oppilaita, joten nämä opetussuunnitelmassa mainitut asiat tulisi ottaa huomioon painoalueittaisen opetuksen arvioinnissa.

2 OPISKELUN ERITYISET PAINOALUEET OPPIMISEN TUKENA

Koulunkäynnin ja oppimisen tuen tarkoituksena on vastata oppilaiden yksilöllisiin tuen tarpeisiin mahdollisimman nopeasti ja joustavasti (Opetushallitus 2014, 61). Yhtenä oppimista tukevana menetelmänä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) mainitaan eriyttäminen. Opiskelun erityiset painoalueet on yksi eriyttämisen menetelmä, jota voidaan kokeilla oppilaan kanssa ennen siirtymistä oppiaineen yksilöllistämiseen (Opetushallitus 2014, 69). Yksilöllistäminen on äärimmäisin oppilaan tukikeinoista. Usein esimerkiksi oppilas, jolla on oppimisen vaikeuksia, pystyy opiskelemaan luokka-asteensa opetussuunnitelman mukaisesti, mikäli opettamisessa käytetään oppilaan tuen tarpeisiin vastaavia menetelmiä (King-Sears 2008, 57). Koska painoalueita voidaan käyttää vain oppilailla, jotka ovat tehostetussa ja erityisessä tuessa, avaan tässä teorialuvussa ensin oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää ja sen jälkeen siirryn käsittelemään painoalueittaista opetusta sekä siihen läheisesti linkittyvää kahta käsitettä: eriyttämistä sekä oppiaineen yksilöllistämistä.

2.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Suomessa toimivan kolmiportaisen tuen tausta-ajatuksena on inklusiopedagogiikan (Ainscow, Dyson, & Booth 2006; Ainscow 1999; Saloviita 2008; Skidmore 2004) toteuttaminen, kaikille yhteinen koulu. Suomi on sitoutunut edistämään koulutuksellista inklusiota jo vuodesta 1994 allekirjoittamalla Salamacan sopimuksen (UNESCO 1994). Kolmiportaista tukea koskeva laki hyväksyttiin Suomessa 2010 ja se otettiin käyttöön monissa kouluissa alkuvuodesta 2011. Kolmiportaisen tuen tarkoituksena on ollut oppimisen ja koulunkäynnin tuen tar-

joaminen joustavasti muun opetuksen yhteydessä. Tavoitteena on myös ollut tarjottavan tuen suunnitelmallisuuden vahvistaminen, käytössä olevien tukitoimien tehostaminen, moniammatillisen yhteistyön lisääminen sekä tuen tarjontaan liittyvän prosessin läpinäkyväksi tekeminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 9–10.)

Inklusiota käsittelevässä Ylen (2019) artikkelissa Vierumäellä erityisopettajana toimiva Riikola toteaa: *”Me kaikki kuulutaan samaan yhteiskuntaan. On iso arvo, että olemme yhdenvertaisia ominaisuuksista riippumatta ja opimme taitoja toimia yhdessä”*. Samaisessa artikkelissa rehtori Jukka Ihalainen toteaa: *”Erilaiset oppijat samassa luokassa valmentavat elämään ihan eri tavalla kuin jos he olisivat omissa ryhmissään. Ei elämässäkään ole pienryhmiä”*. Nämä ajatukset kiteyttävät mielestäni olennaisen kolmiportaisen tuen tausta-ajatuksista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 61) oppimisen ja koulunkäynnin tuki jaetaan kolmeen eri tasoon: yleinen, tehostettu sekä erityinen tuki. Oppilas voi olla vain yhdellä tuen tasolla kerrallaan ja tuki tarjotaan oppilaalle ensisijaisesti hänen omassa opetusryhmässään joustavin järjestelyin. Perusopetuslaissa (1998) säädetään tukimuodoiksi muun muassa tulkitsemis- ja avustajapalvelut, osa-aikainen erityisopetus, tukiopetus sekä erityiset apuvälineet. Näitä tukimuotoja voidaan käyttää kaikilla tuen portailla, joko yhtä aikaa tai erikseen. Oppilaan tuen tarpeen arviointi ja suunnittelu tulisi tehdä yhteistyössä ja yhteisymmärryksessä oppilaan huoltajien kanssa, mutta he eivät voi kuitenkaan kieltäytyä vastaanottamasta perusopetuslaissa säädettyä tukea. (Opetushallitus 2011, 11; Opetushallitus 2014, 62.)

Tuen tarpeen ilmetessä ensimmäinen tuen porras on yleinen tuki. Se on luonteeltaan erityisesti oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia ehkäisevää työtä (Oja 2012, 45). Oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia voidaan ehkäistä mm. opetusta eriyttämällä, opettajien ja muun henkilöstön yhteistyöllä, ohjauksella, opetusryhmiä joustavasti muuntelemalla sekä tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen avulla (Opetushallitus 2011, 12). Yleisessä tuessa voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja, paitsi erityisen tuen päätöksellä annettavaa erityisopetusta tai oppiaineiden yksilöllistämistä. Yleisen tuen aloittaminen ei vaadi tutkimuksia tai päätöksiä. Oppimissuunnitelma voidaan tarvittaessa laatia oppilaalle, mutta se ei ole pakollista. (Opetushallitus 2014, 62–63.)

Mikäli oppilaan saama yleinen tuki ei riitä, siirrytään tehostettuun tukeen. Tehostettu tuki annetaan oppilaalle muun opetuksen yhteydessä joustavin järjestelyin. Ennen tehostettuun tukeen siirtymistä, opettaja tai opettajat yhdessä laativat oppilaan tuen tarpeesta pedagogisen arvion, joka käsitellään moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Pedagoginen arvio tehdään myös, mikäli tuen tarve vähenee ja oppilas siirtyy yleisen tuen piiriin. (Opetushallitus 2014, 63.)

Tehostetussa tuessa oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma yhteistyössä oppilaan ja huoltajien kanssa, mukana voi tarvittaessa olla myös muita asiantuntijoita. Oppimissuunnitelmaan kirjataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, tarvittavat opetusjärjestelyt sekä oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus. Se luo myös pohjaa oppilaan arvioinnille. (Opetushallitus 2014, 63–64.) Tehostettu tuki on vahvempaa ja pitkäjänteisempää verrattuna yleiseen tukeen. Siinä myös usein käytetään rinnakkain monia eri tukimuotoja, lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksellä annettavaa erityisopetusta tai oppiaineiden yksilöllistämistä. (Opetushallitus 2011, 13–14.)

Vahvinta ja kokonaisvaltaista tukea oppilas saa erityisessä tuessa, jossa tavoitteena on tukea oppilasta niin, että hän saa suoritettua peruskoulun loppuun (Opetushallitus 2011, 15). Perusopetuslain (1998) mukaan erityisen tuen päätös voidaan tehdä vasta, kun kaikki muut keinot oppimisen tukemiseksi on kokeiltu. Erityiseen tukeen siirtyminen edellyttää opetuksen järjestäjän hallinnollista päätöstä, joka perustuu opettajan ja moniammatillisen oppilashuoltoryhmän laatimaan pedagogiseen selvitykseen (Opetushallitus 2014, 67). Erityisessä tuessa oppilas voi olla yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä ja opiskella joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Oleellista on tukea oppilaan osallisuutta ja vastuunottoa omasta opiskelustaan sekä vahvistaa hänen itsetuntoaan, opiskelumotivaatiota sekä mahdollisuuksia saada onnistumisen kokemuksia ja oppimisen iloa. Erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta sekä muusta perusopetuslain mukaisesta tuesta. Erityisessä tuessa oppiaineiden oppisisältöjä voidaan myös yksilöllistää. (Opetushallitus 2014, 65–66.)

Vitkan mukaan (2018, 29) erityinen tuki voidaan tarjota oppilaalle yleisopetuksessa tai erityisluokalla. Lähtökohtana kuitenkin on, että oppilas voisi pysyä omassa opetusryhmässään. Mikäli se ei ole oppilaan edun mukaista tai oppilas vaarantaa oman tai muiden oppilaiden turvallisuuden, hänet voidaan siirtää erityisluokkaan, jossa opetuksesta vastaa erityisluokanopettaja. Tässäkin asiassa

olennaisinta on huomioida oppilaan etu ja yksilöllisyys. Pienryhmässä opiskellesakin on tärkeä pyrkiä integroimaan oppilaasta yleisopetukseen hänen vahvuksiensa mukaisesti. (Vitka 2018, 29.)

Erityisessä tuessa oppilaalle laaditaan aina henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jonne kirjataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin sisällöt, tavoitteet, pedagogiset menetelmät, opetusjärjestelyt, sekä oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus. HOJKSiin kirjataan myös mahdolliset yksilöllistetyt oppisaineet, niiden sisällöt sekä tavoitteet. HOJKS laaditaan yhteistyössä oppilaan ja vanhempien kanssa, mikäli siihen ei ole ilmeistä estettä. (Opetushallitus 2014, 67.)

Oppilaan saaman tuen tulee olla joustavaa sekä pitkäjännitteisesti suunniteltua. Se vaatii sekä yhteisöllisiä että oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja (Opetushallitus 2011, 10). Olennaista on myös huolehtia oppilaan mahdollisuudesta saada onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja ryhmän jäsenenä toimimisesta sekä tukea myönteisen minäkäsityksen kehittymiseen (Opetushallitus 2014, 61).

Kolmiportaisen tuen onnistuminen vaatii jatkuvaa pedagogista arviointia, jonka avulla oppilaan tuen tarvetta ja edistymistä seurataan. Tuen tarpeen muuttuessa oppilaan tulisi joustavasti siirtyä tasolta toiselle. Voidaankin puhua eriyttämisen intensiteetin vaihtelusta: joissain oppiaineissa oppilas saattaa tarvita tehostettua tukea, jokin oppiaine voi olla yksilöllistetty ja muissa hän pärjää yleisellä tuella. Tehostetussa ja erityisessä tuessa intensiteetin tulisi olla niin vahva, että siirtyminen takaisin tehostettuun tai yleiseen tukeen voisi tapahtua mahdollisimman nopeasti. Tärkeintä on oppilaan tuen tarpeen määrittäminen hänen omista lähtökohdistaan, yksilöllisesti. (Oja 2012, 47–49.) Myös Hautamäki ja Hilasvuori (2015, 21) toteavat, että oppilaalla on aina oikeus saada tarvitsemaansa tukea heti, kun hän sitä tarvitsee ja niin vahvana, kuin tarve on. Lainsäädäntö määrää, että se on oppilaan oikeus ja järjestelmän velvollisuus. (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 21.)

Komiportaisen tuki on saanut myös kritiikkiä osakseen muun muassa siksi, että sen on koettu lisäävän opettajien työtaakkaa. Tämä käy ilmi esimerkiksi Mikolan (2011) väitöskirjatutkimuksessa, jossa nousi esiin opettajien kuormittuminen ja riittämättömyyden tunne heterogeenisissä ryhmissä, joissa oli tukea tarvitsevia oppilaita. Oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista rajoitti myös kiire koulun

arjessa. Kritiikistä huolimatta Vitka (2018, 30) taas korostaa opettajan rohkeutta katsoa uusin silmin omaa oppimisympäristöään ja pohtimaan toimintaansa ja opetusmenetelmiään. Oppilaan tukeminen vaatii opettajalta yhteistyökykyä muun henkilökunnan kanssa sekä halua auttaa oppilaita ja valmiutta muuttaa omaa opetustaan. Vitkan (2018, 34) mukaan kolmiportainen tuki on parantanut oppilaan asemaa, koska myös häntä on prosessissa kuultava. Kun oppilas itse osallistuu tukitoimien suunnitteluun ja arviointiin, ovat onnistumisen mahdollisuudet suuremmat.

2.2 Opiskelun erityiset painoalueet

Opiskelun erityiset painoalueet ovat eriyttämisen menetelmä, jossa oppilas keskittyy oppiaineessa hänelle määriteltäviin painoalueisiin. Opetuksen tavoitteena on auttaa oppilasta omaksumaan opetuksen etenemisen kannalta olennaiset sisällöt. Opiskelun erityiset painoalueet voidaan ottaa käyttöön oppilailla, jotka ovat tehostetun tai erityisen tuen piirissä. (Opetushallitus a.)

Opiskelun erityiset painoalueet muodostetaan opetussuunnitelman mukaisista, oppilaan oman vuosiluokan keskeisimmistä sisällöistä (ydinsisällöt). Oppilaan painoalueita määriteltäessä, tulisi löytää hänen tavoitteidensa kannalta keskeiset sisällöt. (Opetushallitus a.) Erityisten painoalueiden laajuus voi vaihdella oppilaiden välillä. Oppilaalla, joka on esimerkiksi jäänyt paljon jälkeen pitkien poissaolojen vuoksi ja hänen tietonsa ja taitonsa ovat hyvin heikot, voi ainakin aluksi tavoitteena on hyväksytty (5) arvosana. Jollakin toisella oppilaalla sisällöt voivat olla laajemmat ja tällöin myös arvosana on parempi, jos oppilas hallitsee hyvin hänelle laaditut sisällöt. Painoalueiden tulee kuitenkin kattaa aina kaikki sellaiset asiat, joita tarvitaan jatkossa oppiaineen opinnoissa (kumuloituva tieto). (P. Koivula, henkilökohtainen tiedonanto 9.12.2019.)

Painoalueiden sisältöjen määrittely lähtee paikallisesta opetussuunnitelmasta sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2014). Paikallisessa opetussuunnitelmassa on määriteltä yleensä tarkasti vuosiluokkien sisällöt ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2014) löytyy määriteltynä oppimisen tavoitteiden kannalta olennaiset sisällöt sekä hyvää osaamista (8) kuvaavat arviointikriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi

sekä päättöarviointiin. (Opetushallitus a.) Opetushallitus on myös parhaillaan laatimassa päättöarviointiin kriteerit arvosanoille 5, 7 ja 9 (Opetushallitus b). Näiden sisältökuvausten, tavoitteiden ja kriteerien avulla opettajan on helpompi ratkaista, mihin oppilaan tulisi keskittyä opinnoissaan ja ne auttavat myös oppilaan arvioinnissa, joka tapahtuu suhteessa yleisen oppimäärän tavoitteisiin. Painoalueita laadittaessa tulee muistaa, että sisällöt ja tavoitteet eivät voi olla alemmilta luokka-asteilta. Tällöin kyseessä on oppiaineen yksilöllistäminen, jossa oppilaan tavoitetasoa madalletaan. Opiskelun erityisten painoalueiden rinnalla oppilaan tulee saada samanaikaisesti myös muita hänen mahdollisesti tarvitsemiaan tukitoimia. (Opetushallitus a.)

Painoalueisiin siirtyminen antaa oppilaalle mahdollisuuden säästää voimavarojaan esimerkiksi oppimaan oppimisen taitojen vahvistamiseen. (Opetushallitus a). Oppimaan oppimisella tarkoitetaan osaamista ja niitä uskomuksia, jotka vaikuttavat uuden oppimisessa sekä uusien oppimishaasteiden kohtaamisessa. Kun oppimaan oppimisen taidot ovat hyvät, oppilas on valmis jatkamaan työskentelyä myös silloin, kun tehtävät ovat haastavia, eikä hän pelkää epäonnistumista tai sen uhkaa. Hän myös osaa nauttia uuden oppimisesta ja omasta osaamisestaan. (Koulutuksen arviointikeskus 2018.) Oppimaan oppimisen taitojen myötä oppilas pystyy käytännössä itse havainnoimaan, ohjaamaan ja arvioimaan omaa oppimistaan. Nämä taidot ovat merkityksellisiä niin opiskelussa, kuin myös myöhemmin työelämässäkin. (Ouakrim-Soivio 2016, 89–90.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014) oppimaan oppimisen taidot on määriteltä yhdeksi seitsemästä laaja-alaisen osaamisen taidoista.

Tukijoista esimerkiksi Hautamäki (2010) painottaa oppimaan oppimisen merkitystä. Hautamäen tutkimus selvitti heikkoon koulumenestykseen liittyviä tekijöitä ja niiden varhaista tunnistamista perusopetuksessa. Tutkimuksen mukaan heikosti koulussa menestyvillä ilmeni enemmän haasteita läksyjen tekemisessä ja kokeisiin valmistautumisessa, tehtävien aloittamisessa ja valmiiksi saattamisessa sekä koulutarvikkeista huolehtimisessa. Haasteet omatoimisessa oppimisessa heikensivät taas koulumenestystä entisestään. (Hautamäki 2010, 128.) Hautamäen (2010, 128–129) mukaan olisikin tärkeää kiinnittää huomiota oppimaan oppimisen taitoihin, koska ne vaikuttavat laajasti koulumenestykseen ja

ovat taitoina suhteellisen pysyviä. Hautamäki jopa esittää, että kiinnittämällä huomiota oppimaan oppisen taitoihin, olisi mahdollista vähentää erityisopetuksen tarvetta (Hautamäki 2010, 129).

Tutkijat (Onatsu-Arviolampi & Nurmi 2000; Mäkihonko, Hakkarainen & Holopainen 2017) ovat tuoneet esille myös liian suurten vaatimusten ja epäonnistuneiden oppimiskokemusten negatiiviset vaikutukset oppimiselle. Mäkihongon ym. (2017) mukaan kielteiset oppimiskokemukset yhdistettynä oppimisen vaikeuksiin aiheuttavat yhdessä erityisen riskin opiskelun epäonnistumiselle. Onatsu-Arviolompen ja Nurmen (2000) tutkimuksen mukaan oppilaan kielteiset oppimiskokemukset vahvistavat negatiivista suhtautumista koulunkäyntiin, heikentävät oppimismotivaatiota sekä lisäävät epäonnistumisen pelkoa haastavissa oppimistilanteissa. Oppiminen on myös antoisampaa, kun sitä voi tehdä omalla tasollaan, eikä tarvitse yrittää omaksua sellaisia asioita, joita ei vielä pysty ymmärtämään ja pinnistellä jatkuvasti omien kykyjensä ylärajalla (Hautamäki 2010, 132; Toivola 2019, 22). Opetuksessa olisikin tärkeää kiinnittää huomiota lapsen yksilölliseen tapaan ja tahtiin oppia (Hautamäki 2010, 132).

Tomlinson ja Imbeau (2010, 15) korostava tunteiden vaikutusta oppimiseen. Tunteet saavat alkunsa aivoissa perustuen aiempiin kokemuksiimme ja siihen, kuinka olemme kokemuksiin reagoineet. Ne vaikuttavat oppimismotivaatioon, yhteistyöhön muiden kanssa ja minäkäsitykseen oppijana. Oppilaan positiivinen käsitys itsestä oppijana johtaa akateemiseen kasvuun, kun taas negatiiviset käsitykset vähentävät sitä. Myös Hautamäen (2010, 129) mukaan oppilaan käsitys omista taidoistaan muodostuu nimenomaan riittävien onnistumisen kokemusten myötä. Siksi onkin tärkeää asettaa oppilaalle sellaisia tavoitteita, jotka hänen on mahdollista saavuttaa. On tärkeää muistaa, että osalla koulunkäynnin haasteita omaavilla oppilailla ei ole kognitiivisia ja oppimiseen liittyviä vaikeuksia, vaan vaikeudet liittyvät nimenomana uskomuksiin omista taidoista sekä motivationaalisiiin tekijöihin (Hautamäki 2010, 129).

Edellä mainitut tutkimukset painottavat oppilaan oppimiskokemusten vaikutusta koulussa suoriutumiseen. Epäonnistumisen tunteiden sekä lannistumisen aiheuttama negatiivinen kierre tulisikin katkaista mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Opiskelun erityiset painoalueet voisi olla yksi mahdollinen tapa, jolla oppilaat voisivat saada positiivisia oppimiskokemuksia ja kasvattaa itseluottamusta

omaan osaamiseensa. Oppilaan käsityksellä itsestään oppijana on kauaskantoiset vaikutukset esimerkiksi myöhempään koulunkäyntiin sekä ammatillisen koulutuksen hankkimiseen. (Hautamäki 2010, 132.)

Opiskelun erityisiin painoalueisiin siirtymisestä ei tarvitse tehdä tehostetussa tuessa pedagogista arviota tai erityisessä tuessa erityisen tuen päätöstä (P. Koivula, henkilökohtainen tiedonanto 9.12.2019). Opiskelun erityiset painoalueet kirjataan tehostetussa tuessa olevalle oppilaalle oppimissuunnitelmaan ja erityisessä tuessa HOJKSiin. Painoalueet tulisi laatia yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. On erityisen tärkeää, että huoltajat sekä oppilas ovat tietoisia siitä, miten suurta osaa oppiaineen sisällöistä painoalueet edustavat ja miten sisältöjen hallinta suhteutuu hyvän osaamisen kuvauksiin tai päättöarvioinnin kriteereihin. (Opetushallitus a.) Oppimissuunnitelmaan tai HOJKSiin tulisi kirjata myös mahdollisimman konkreettisesti oppilaan työskentelytavat, mitä muuta tukea hän saa ja millaisin tavoin hän voi osoittaa osaamisensa (Opetushallitus a.)

Painoalueisiin keskittynyt opetus on yleensä väliaikainen ratkaisu ja tavoitteena on, että opetuksen sisältöjä lisätään, kun oppilas edistyy opinnoissaan. (Opetushallitus a.) Olennaisessa osassa on oppilaan jatkuva arviointi ja osaamisen seuraaminen sekä nopea reagoiminen oppimisessa tapahtuviin muutoksiin (P. Koivula, henkilökohtainen tiedonanto 9.12.2019). Koivulan (henkilökohtainen tiedonanto 1.2.2019) mukaan painoalueiden kiinnittämisessä johonkin tiettyyn arvosanaan täytyy olla erityisen varovainen. Oppilaalle ei saa koskaan muodostua sellainen käsitys, että esimerkiksi arvosana 6 on ainut hänelle saavutettavissa oleva arvosana. Oppilaalla täytyy aina olla ymmärrys siitä, että hänellä on mahdollisuus opiskella laajempiakin oppisisältöjä, jolloin myös korkeammat arvosanat ovat oppilaan tavoiteltavissa. Vaikka opiskelun erityiset painoalueet ovat yleensä väliaikainen ratkaisu, esimerkiksi oppilailla, joilla on laaja-alaisia oppimisen vaikeuksia, painoalueet voivat jäädä myös jatkuvaksi käytännöksi. (P. Koivula, henkilökohtainen tiedonanto 1.2.2019).

2.3 Opetuksen eriyttäminen vastauksena oppijoiden moninaisuuteen

Kolmiportaisen tuen myötä koululuokista on muodostunut aiempaa monimuotoisempia ja heterogeenisempiä. Lähikouluperiaatteen mukaan oppilailla on

mahdollisuus käydä koulunsa luonnollisessa ympäristössään. Enää ei yksinkertaisesti voida ajatella, että opetuksessa kaikki voisivat oppia samoja asioita, samaan tahtiin samoilla strategioilla. Eriyttävä opetus on yksi mahdollisuus vastata oppilaiden moninaisiin tarpeisiin. (Oja 2012, 54.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 69) yhdeksi eriyttämisen menetelmäksi määritellään painoalueittainen opetus.

Eriyttäminen on opetuksen tukikeino, joka huomioi jokaisen oppilaan yksilöllisyyden ja erilaiset tarpeet opetuksessa ja arvioinnissa. Kaikki voivat oppia, osallistua sekä tuntea kuuluvansa joukkoon. (Unesco 2004, 5–7; Roiha & Polso 2018.) Eriyttämisessä tavoitteena on oppilaan vahvuuksien tunnistaminen sekä itsetunnon vahvistaminen, jolloin oppilaalle syntyy tietoisuus siitä, että hän selviää ja pärjää opetuksessa. (Huhtanen 2011, 113–114.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 30) eriyttäminen nostetaan keskeiseksi lähtökohdaksi työtapoja valittaessa. Sen mukaan eriyttäminen voi koskea *”opintojen laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia”* (Opetushallitus 2014, 30). Eriyttämisestä hyötyvät kaikki oppilaat, eivät vain ne, joilla on esimerkiksi oppimisen vaikeutta. Jokaisella oppilaalla on omat mielenkiinnon kohteensa sekä oppimistyyliinsä. Myös valmius omaksua asioita vaihtelee oppilailla ajasta ja kontekstista riippuen. (King-Sears 2008 59-60; Tomlinson ym. 2008, 181; Huhtanen 2011, 113; Roiha & Polso 2018, 16.)

Eriyttäviin opetusmenetelmiin viitataan kirjallisuudessa myös termillä *”universal design for learning (UDL)”* (Hall, Vue, Strangman, Meyer 2004; King-Sears 2008). Tämä termi viittaa juuri siihen, että eriyttämisen menetelmistä hyötyvät ihan kaikki oppilaat: tukea tarvitsevat, alisuoriutujat, keskiverto-oppilaat sekä lahjakkaat oppilaat. UDL:ssä tärkeänä pidetään opetusstrategioiden moninaisuutta. Oppisisältöjä voidaan opettaa esimerkiksi kuuntelemalla, visuaalisesti, taktillisin menetelmin tai teknologian avulla, riippuen oppilaan vahvuuksista. Myös palautteenanto, oppilaan havainnointi ja opetuksen jatkuva muokkaaminen, ovat opetuksen tärkeitä elementtejä. Arvioinnissa oppilaalle annetaan mahdollisuus valita hänelle parhaiten soveltuva tapa oman osaamisensa osoittamiseen (Hall, Vue, Strangman, Meyer 2004, 2–5; King-Sears 2008, 57-58.)

Opetuksen eriyttäminen voi tapahtua usealla eri tasolla, joita ovat opetussuunnitelman ja oppimisympäristön muokkaaminen, eriyttävien oppimisstrategioiden ja oppimisen ohjaamisen strategioiden käyttäminen sekä oppimista tukeva arviointi (Unesco 2004, 18–38; Tomlinson ja Imbeau 2010, 19–22). Eriyttäminen vaatii opettajalta hyvää oppilaiden tuntemusta, koska oppilas huomioidaan opetuksessa yksilönä, jolla on oma historiansa, yksilölliset valmiudet, vahvuudet, kyvyt, persoonallisuus sekä oppimisen tyylit. Eriyttäminen ja oppilaiden yksilöllinen huomioiminen vaatii opettajalta myös vahvaa pedagogista tietotaitoa. (Huhtanen 2011, 113; Unesco 2004, 18–38.)

Tomlinsonin (2014, 3–4) mukaan eriyttämisessä tulee huomioida kaksi näkökulmaa. Toisaalta opetukselle on määritelty sisältö ja tavoitteet, jotka ovat oppilaille samat. Toisaalta taas erilainen oppijoiden kirjo on luokassa laaja. Eriyttäessään opettaja tarjoaa oppilaille vaihtoehtoja, joiden kautta he pystyvät mahdollisimman syvään oppimiseen. Opettaja tiedostaa, että jokaisella oppilaalla on omat oppimisen polkunsä, eikä niitä voi verrata keskenään. Usein oppilailta, joilla on fyysisiä vammoja, emotionaalisia haasteita, mielenterveysongelmia tai oppimisen vaikeuksia saatetaan vaatia koulussa vähemmän, koska odotukset heitä kohtaan ovat olleet alhaisemmat (Levy 2008, 161). Eriyttävät opettajat päinvastoin uskovat siihen, että oppilaat tulisi pitää opiskelussa mahdollisimman korkealla tasolla. Opettajan tavoitteena on saada oppilas työskentelemään ahkerammin ja saavuttamaan enemmän kuin mihin hän luuli pystyvänsä. Oppilaiden on hyvä ymmärtää, että menestyminen vaatii paljon työtä. (Tomlinson 2014, 4.)

Oppimisympäristö, opetussuunnitelma sekä opetus nähdään eriyttävässä opetuksessa toisiinsa vahvasti linkittyneinä. Luokan menestyminen opinnoissa vaatii opettajalta erilaisten polkujen rakentamista oppilaille kohti oppimistavoitteita. Opetussuunnitelman tulee tukea oppimista, jolloin on tärkeää, että opettaja itse sisäistää, mitkä ovat olennaiset sisällöt ja tavoitteet missäkin oppiaineessa. Näin opettaja pystyy ilmaisemaan ne selkeästi myös oppilaille, eivätkä he eivät joudu irrallisten faktojen ja epämääräisen tiedon ympäröimiksi. (Tomlinson 2014, 16–17.)

Eriyttävässä opetuksessa opettaja muokkaa opetussuunnitelmaan liittyviä osa-alueita: sisältöä, prosessia ja tuotosta. Muokkaaminen tapahtuu suhteessa oppilaan valmiuksiin, mielenkiinnonkohteisiin sekä oppimistyyliin. (Tomlinson 2014, 18–21.) Opetussuunnitelman sisältö (eng. content) on se, mitä opetamme.

Jokainen lapsi saa saman opetussuunnitelman mukaista opetusta, mutta sisältö voi vaihdella määrällisesti tai laadullisesti. Esimerkiksi oppilaiden, joiden osaaminen on heikompaa, tulisi saada mahdollisuus opetella suppeampaa sisältöä. Opetuksessa on varmistettava, että ”kaikki palikat ovat paikallaan”, ennen kuin siirrytään seuraavaan tehtävään. Eriyttävässä opetuksessa sallitaan vaihtelu opetuksen sisällöissä luopumatta kuitenkaan yleisen opetussuunnitelman tavoitteista, johon kaikki lapset ovat oikeutettuja. (Levy 2008, 162.) Opiskelun erityiset painoalueet ovat juurikin edellä mainittua opetussuunnitelman sisällön eriyttämistä. Prosessilla (eng. process) tarkoitetaan tapoja, joilla opettaja opettaa ja oppilaat oppivat. Opettajan tulee mukauttaa opettamismenetelmänsä oppilaiden tarpeita vastaaviksi, koska kaikki oppilaat eivät opi samalla tavalla. (Levy 2008, 162.)

Tuotos (eng. product) on tapa, joilla oppilaat tuovat esiin osaamisensa ja siinäkin tulee huomioida oppilaiden yksilöllisyys (Levy 2008, 162). Myös Tomlinsonin (2014, 17–18) mukaan eriyttävässä opetuksessa arviointi ja opetus kuuluvat erottamattomasti yhteen ja niiden tulee olla linjassa keskenään. Arviointi on jatkuvaa ja se antaa opettajalle päivittäin tietoa oppilaan valmiuksista, kiinnostuksen kohteista sekä tavoista oppia. Tavoitteena on myös oppilaiden vastuunotto omasta oppimisestaan niin, että he ymmärtävät opetuksen tavoitteet sekä oman osaamisensa suhteessa niihin ja oppivat suunnittelemaan etenemistään kohti asetettuja tavoitteita. Summatiivisessa arvioinnissa jaksojen lopussa opettajien tulisi käyttää arvioinnissa monipuolisia menetelmiä, joilla jokainen oppilas saa mahdollisuuden osoittaa osaamisensa hänelle soveltuvalla tavalla. (Tomlinson 2014, 17–18.) Opettajien tulisi huomioida oppilaiden yksilöllisyys ja tuen tarve myös painoalueittaisen opetuksen arvioinnissa. (Opetushallitus a).

Tomlinson (2014, 21–23) korostaa opettajan ja oppilaiden yhteistyön merkitystä eriyttävässä opetuksessa. Opettajat rakentavat ja ohjaavat oppimista, mutta oppilailla on myös tärkeä rooli omassa oppimisprosessissaan. Opettajan ja oppilaan yhdessä työskentelyn tulisi olla joustavaa. Jousto ilmenee esim. erilaisina oppilasryhmittelyinä, materiaalin käytössä sekä oppimisen tahdissa. Opetuksessaan opettaja joutuu jatkuvasti tasapainottelemaan ryhmän ja yksilön normien välissä. Tämä tarkoittaa, että hän työskentelee kohti määriteltäviä, tietyn luokka-asteen sisältöjä, mutta huomioi sen, että polut tavoitteisiin ovat oppilailla hyvin erilaiset. (Tomlinson 2014, 21–23.)

Käytännön työssä eriyttäminen on jäänyt osittain epämääräiseksi käsitteeksi ja se saatetaan ymmärtää hyvin eri tavoin. Sillä saattaa olla jopa negatiivinen sävy, kun eriyttäminen käsitetään opettajan arkea kuormittavana ja aikaa vievänä menetelmänä. (Roiha & Polso 2018, 9–15.) Mikolan väitöskirjassa (2011) tutkittiin yhden suomalaisen koulun inklusiivisia käytäntöjä. Tutkimuksessa eriyttävän opetuksen periaatteiden huomattiin toteutuvan vain osittain. Opettajat eriyttivät yleisimmin aikaa, tehtävien määrää sekä tehtävien vaikeustasoja. Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat eriyttämisen vaikeana sekä työläänä. Opettajat kokivat, että heillä ei ole tarpeeksi tietoa eriyttämisen käytännöistä ja usein eriyttäminen jäikin koulunkäynninohjaajien vastuulle. (Mikola 2011, 247). Tomlinson (2014, 5) kuitenkin painottaa, että ei ole vain yhtä oikeaa tapaa toteuttaa eriyttävää opetusta, vaan opettajat luovat eriyttämisen tiloja tavalla, joka vastaa heidän omaa persoonallisuuttaan ja tapaansa lähestyä opetusta.

2.4 Oppiaineen yksilöllistäminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 69) mukaan oppiaineen yksilöllistämiseen siirrytään, mikäli oppilas ei kykene saavuttamaan oppiaineesta edes opiskelun erityisiin painoalueisiin liittyviä tavoitteita. Yksilöllistämisellä tarkoitetaan oppimisen tavoitteiden määrittelemistä yksilöllisesti, oppilaan omien edellytysten mukaisesti. Tavoitteiden asettelussa täytyy kuitenkin huomioida, että ne ovat tarpeeksi haasteellisia. Tavoitteet ja sisällöt johdetaan oman luokka-asteen opetussuunnitelmasta, mutta myös alempien luokka-asteiden tavoitteita ja sisältöjä voidaan soveltaa. Oppilaan yksilölliset tavoitteet ja sisällöt kirjataan HOJKSiin ja osaamisen arviointi perustuu suhteessa näihin tavoitteisiin. Yksilöllistäminen määrätään erityisen tuen päätöksessä ja pedagogisessa selvityksessä tulee aina olla erilliset perustelut yksilöllistamisestä jokaiselle oppiaineelle. (Opetushallitus 2014, 69.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 69) todetaan, että opiskelun ensisijaisena tavoitteena on oppilaan tukeminen yleisen oppimäärän tavoitteiden saavuttamisessa muun muassa eriyttämällä tai muilla tukikei-

noilla. Esimerkiksi kieli- ja kulttuuritausta, poissaolot, motivaationpuute tai käytäytymisen haasteet eivät voi olla syy oppiaineen yksilöllistämiseen, vaan oppilasta tuetaan näissä asioissa. Ennen oppiaineen yksilöllistämistä tulisi myös kokeilla opetuksen toteuttamista painoalueittain. Oppiaineen yksilöllistäminen on aina äärimmäinen tukikeino, johon siirtyminen harkitaan tarkkaan ja siitä tulisi aina sopia yhteistyössä oppilaan sekä huoltajan kanssa. Opettajan on myös tärkeä selvittää heille, miten yksilöllistäminen tulee vaikuttamaan jatko-opintoihin. (Opetushallitus 2014, 69.)

Oppiaineiden yksilöllistämisiä on tehty aiemmin Suomessa liian kevyin perustein. Tähän kiinnitti huomiota Valtiontalouden tarkastusvirasto tuloksellisuustarkastuksessaan (2013, 84–85), jonka mukaan lainsäädäntö määritteli yksilöllistamisestä liian väljästi ilman yksityiskohtaisia ohjeita. Tämä aiheutti oppimäärien osittaisen yksilöllistämisen lisääntymisen vuosina 2001-2010 huomattavasti. Raportin mukaan oppilaat näyttivät myös olevan eriarvoisessa asemassa yksilöllistämisen suhteen riippuen esimerkiksi asuinkunnasta: oppimäärien yksilöllistäminen oli yleisempää pienemmissä kunnissa. Valtiontalouden tarkastusvirasto (2013, 84–85) toivoikin raportissaan opetus- ja kulttuuriministeriön kiinnittävän huomiota vaihtelevien käytäntöjen yhtenäistämiseen kunnissa, koska yksilöllistäminen saattaa heikentää nuoren jatko-opintovalmiuksia sekä siirtymistä työelämään (ks. Kirjavainen, Jahnukainen & Pulkkinen työpaperi).

Lintuvuori (2015, 57) tarkastelee Suurten kuntien (Espoo, Helsinki, Jyväskylä, Kuopio, Lahti, Lappeenranta, Tampere, Turku & Vantaa) raporttia vuodelta 2006, jossa otettiin kantaa myös oppimäärien yksilöllistämisiin. Hän kiinnitti huomiota siihen, että oppilaiden oppimääriä oli yksilöllistetty myös tilanteissa, joissa oppilaan olisi ollut mahdollista saavuttaa yleisen opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet. Yhden oppiaineen yksilöllistämisen jälkeen oli myös yksilöllistetty muitakin oppiaineita ilman erillisiä selvityksiä. Raportin mukaan näkemykset yksilöllistettyjen oppiaineiden tavoitteiden määrittelystä sekä arvioinnista vaihtelivat paljon, jolloin arviointi saattoikin kuvata enemmän tavoitteenasettelun oikeellisuutta kuin oppilaan todellista osaamista. Suuret kunnat olivat huolissaan oppilaiden oikeusturvan toteutumisesta yksilöllistämisiin liittyen. (Lintuvuori 2015, 57.)

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmään siirryttäessä vuonna 2011 yhtenä tavoitteena oli oppiaineen yksilöllistämisen käytäntöjen selkiinnyttäminen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (Opetushallitus 2011, 28) kuvattiin tarkemmin syitä, jotka eivät sellaisinaan ole peruste oppiaineen yksilöllistämiseksi ja määrättiin yksilöllistämisestä tehtävä päätös hallintolain mukaisesti tehtävän erityisen tuen päätöksen yhteyteen. Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 69) yksilöllistämiseen liittyvää kuvausta tarkennettiin vielä korostaen opiskelun erityisten painoalueiden kautta tapahtuvaa opetusta ja sitä, että oppilas saa tarpeeksi tarvitsemaansa muuta tukea ennen oppiaineen yksilöllistämistä.

Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan yllämainitut toimenpiteet näkyvät tilastoissa yksilöllistämisen määrän vähentymisenä vuodesta 2011 vuoteen 2015 (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2017). Myös Lintuvuoren, Thunebergin ja Vainikaisen tutkimus (2018, 116), antaa saman suuntaista tietoa. Tutkimuksen mukaan yksilöllistämisen määrä on vähentynyt vuosien 2011-2016 välillä 4,1 prosentista 3,3 prosenttiin, kun tarkastelun kohteena on yhden tai useamman oppiaineen yksilöllistäminen tilastojen perusteella. Eniten oppiaineen sisältöjä yksilöllistetään äidinkielessä, matematiikassa sekä vieraissa kielissä. (Lintuvuori ym. 2018, 116.)

Vaihtelut kuntien yksilöllistämiseen liittyvissä periaatteissa aiheuttavat epätasa-arvoa oppilaiden välille, koska oppiaineen yksilöllistämispäätöksellä saattaa olla vaikutusta esimerkiksi jatko-opinnoissa selviytymiseen. Opetuksen toteuttaminen painoalueittain on yksi menetelmä, jonka kautta voidaan varmistua siitä, tarvitseeko oppilas aidosti oppiaineen yksilöllistämisen vai onko hänellä valmiudet haasteista huolimatta pysyä mukana yleisen opetussuunnitelman mukaisessa opetuksessa.

3 OPPIMISEN ARVIOINTI PAINOALUEISIIN KESKITTYNEESSÄ OPETUKSESSA

Koska painoalueittain opiskelevat oppilaat ovat tehostetun sekä erityisen tuen piirissä, keskityn tässä luvussa käsittelemään tukea tarvitsevaan oppilaan arvioinnissa huomioitavia asioita, kuten formatiivista arviointia sekä arvioinnin monipuolisuutta. Luvun lopuksi esittelen vielä ipsatiivisen lähestymistavan arviointiin (Hughes 2011; Hughes 2014; Brooks 2002; Ipsative assessment publicity leaflet; Croocs, Grace, Carr 2016).

3.1 *Tukea tarvitsevan oppilaan arviointi*

Arviointi on olennainen osa opetussuunnitelmaa sekä opetus- ja oppimisprosesseja. Pelkkä tiedonkeruu oppilaan oppimisen prosesseista tai pääteikäyttäytymisestä ei ole vielä arviointia. Arvioinnissa opettaja arvottaa tämän hankkimansa tiedon tekemällä päätelmiä siitä, mitä nämä havainnot merkitsevät arvosanan antamisen kannalta. (Atjonen ym. 2019, 29.) Perusopetuslain (628/98 22.§) mukaan oppilaan arvioinnin tarkoituksena on ohjata ja kannustaa opiskeluprosessissa sekä kehittää oppilaan itsearviointitaitoja. Perusopetusasetus (852/1998 10§) määrittelee arvioinnin toiseksi tehtäväksi oppilaan osaamisen arvioinnin suhteessa tavoitteisiin.

Arvioinnin tulisi aina perustua Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) annettuihin sekä paikallisessa opetussuunnitelmassa tarkennettuihin tavoitteisiin. Nämä oppimisen tavoitteet ja arvioinnin perusteet tulisi myös selkeästi ilmaista oppilaalle ennen oppimisprosessin alkua.

(Opetushallitus 2014, 48.) Arviointitoiminta ei saa kohdistua oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, eikä oppilaiden suorituksiaan voi koskaan verrata toisiinsa, (Opetushallitus 2014, 48).

Oppilaan oppimisen arvioinnista käytetään usein käsitettä *formatiivinen arviointi* ja osaamisen tason arvioinnista *summatiivisen arvioinnin* käsitettä. Summatiivinen arviointi on oppimisprosessin jälkeisen osaamisen arviointia. Summatiivinen arviointi kokoaa oppimistuloksia, jolloin sillä on todentava tehtävä ja on pääosin numeerista. (Atjonen 2007, 67–68; Vitikka & Kauppinen 2017, 16; Atjonen ym. 2019, 31–33.)

Formatiivinen arviointi on ”*arviointia oppimista varten, ei oppimisen arvos-
telua varten*” (Toivola 2019, 9). Formatiivinen arviointi ja siihen perustuva palautteen anto ja ohjaus on koulussa osa päivittäistä opetusta ja työskentelyä. Opettajilta tämä vaatii oppimisprosessien jatkuvaa havainnointia sekä vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. (Opetushallitus 2014, 68.) Formatiivisen arvioinnin tarkoituksena on säädellä, motivoida ja ohjata oppimista. Se kertoo oppimisprosessin alku- ja lopputilanteen välillä, miten oppilas on pystynyt sisäistämään opeteltavaa asiaa. Formatiivisen arvioinnin kautta oppilas saa palautetta, jonka hän voi käyttää hyödyksi oppimisprosessin loppuosassa. Palaute voidaan nähdä toimivan oppimisen moottorina (Atjonen 2007, 66–88; Tomlinson 2014, 5.) Formatiivinen arviointi on laadullista, eikä pääsääntöisesti johda numeeriseen arviointiin (Atjonen ym. 2019, 33).

Tutkimusten (Black & William 1998; Hallam ym. 2004) mukaan formatiivisella arvioinnilla on vahva oppimista tukeva ja opiskelumotivaatiota lisäävä merkitys tukea tarvitseville oppilaille. Black ja William (1998) tarkastelivat arviointiin liittyviä tutkimuksia ja niiden mukaan formatiivista arviointia vahvistavat käytännöt tuottivat usein merkittävää etua oppimiselle. Tutkimuksista kävi ilmi, että formatiivisen arvioinnin jatkuva palaute paransi erityisesti alisuoriutujien sekä tukea tarvitsevien oppilaiden suoriutumista opinnoissa, koska sillä oli muun muassa positiivisia vaikutuksia oppilaiden motivaatioon ja itsetuntoon. (Black & William 1998, 3–4.) Numeroihin ja arvosanoihin perustuvan arvioinnin William ja Black (1998, 6) taas totesivat vaikuttavan negatiivisesti heikosti menestyviin oppilaisiin, koska se lisäsi heidän kyvyttömyyden ja huonommuuden tunnettaan, mistä johtuen he eivät panostaneet opiskeluun, jonka pelkäsivät johtavan uusiin pettymyksiin ja epäonnistumisiin.

Hallam ym. (2004) saivat tutkimuksessaan saman suuntaisia tuloksia. tutkimuksessa formatiivisilla arviointimenetelmillä todettiin olevan useita positiivisia vaikutuksia oppimiselle. Sitoutuminen opintoihin kasvoi erityisesti alisuoriutuvilla ja opintoihin heikosti sitoutuvilla oppilailla, joilla oli laaja-alaista tuen tarvetta. Tutkimuksen mukaan formatiivinen arviointi paransi motivaatiota, tuotti positiivista suhtautumista oppimiseen ja kehitti oppilaiden itsetuntoa. Jonkin verran kehittymistä oli nähtävissä myös yhteistyötaidoissa sekä käyttäytymisessä. Huomattavaa kehitystä formatiivinen arviointi aiheutti oppilaiden oppimaan oppimisen taidoissa, vahvuuksien ja heikkouksiensa tunnistamisessa sekä tietoisuudessa siitä, mitä heidän on tehtävä oppimisprosessinsa eteenpäin viemiseksi. Näin oppilaat kykenivät ottamaan enemmän vastuusta omasta oppimisestaan. (Hallam ym. 2004)

Black ja William (1998; 2009) lanseerasivat käsitteen ”assessment for learning” (AfL), jota pidetään synonyyminä formatiiviselle arvioinnille. Atjonen ym. (2019, 34) kuitenkin tarkentavat, että formatiivinen arviointi on enemmän opettajan apuväline, jonka kautta hän pystyy kehittämään omaa opettamistaan ja AfL taas arvioi oppilaan yksilöllistä etenemistä ja omaa näin enemmän oppijan näkökulmaa (oppijan työkalu). Alla oleva kuvio selventää formatiivisen arvioinnin ja ”assessment of learning” -termin eroa. Kuvion oikeanpuoleinen osa esittää formatiivista arviointia ja vasemmanpuoleinen käsitettä assessment for learning.



KUVIO 1. Formatiivinen arviointi ja assessment of learning (Graf 2016, suom. Atjonen ym. 2019, 35)

Black ja William (1998, 2) pitävät formatiivista arviointia (AfL) vaikuttavan opetuksen sydämenä. Opettajien on tunnistettava niin oppilaiden edistyminen kuin haasteetkin oppimisessa voidakseen tarjota juuri oikeanlaista tukea. Black ja Wiliam (2006, 15) ja Black ym. (2004, 10) korostavat oppimisprosessissa oppilaan omaa toimijuutta, jolloin itse- ja vertaisarviointi nousevat myös merkittävään rooliin arvioinnin toteuttamisessa.

Blackin ym. (2004 5–7) mukaan palautteen antaminen on yksi tärkeä formatiivisen arvioinnin elementti. Sanallinen palaute kehittää oppimista ja motivoi oppilaat parantamaan työtään, kun taas numeroarvioinnilla on enemmän negatiivisia vaikutuksia. Numeroarviointi ei kerro oppilaalle, miten he voisivat parantaa osaamistaan, jolloin mahdollisuutta kehittymiseen ei ole. Sanallinen arviointipalaute auttoi myös huoltajia keskittymään lapsensa oppimiseen liittyviin näkökulmiin. (Black ym. 2004 5–7.) Kun oppilaille annetaan palautetta, se ei saisi koskaan olla kyvykkyyteen liittyvää tai vertailua muihin oppilaisiin. Palautteen tulisi kostua kolmesta elementistä: tietoa oppimisen tavoitteista, tietoa nykytilanteesta sekä tietoa siitä, mitä pitää tehdä päästäkseen nykytilanteesta kohti seuraavaa tavoitetta (ohjaava palaute). (Black & William 1998, 6.)

Itse- ja vertaisarviointi ovat myös osa formatiivista arviointia. Itsearviointin onnistumisessa olennaista on, että oppilaille on selkeästi esitetty oppisen tavoitteet. Tavoitteet voidaan saavuttaa vain, jos ne on aidosti ymmärretty ja oppilaat osaavat arvioida, mitä heidän on tehtävä päästäkseen tavoitteisiin. Kun oppilaat ymmärtävät tavoitteet, he myös sitoutuvat niihin paremmin ja oppiminen on tehokkaampaa. Itsearviointitaitoa täytyy harjoitella ajan kanssa, eikä se ole kaikille oppilaille helppoa. (Black ym. 2004, 7–8.) Atjonen (2007, 61) sekä Toivola (2019, 32) näkevät itsearviointin oppilasta voimaannuttavana menetelmänä, joka tukee oppilaan käsitystä itsestään oppijana. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 49) itsearviointitaitojen merkitystä korostetaan ja niitä tulisi oppilaiden kanssa harjoitella jo alaluokista lähtien. Vertaisarviointi on tärkeä lisä itsearviointin rinnalla. Vertaisarviointin kautta oppilaan voi olla helpompi ottaa vastaan kriittistä palautetta verrattuna opettajan antamaan palautteeseen. Vertaistyöskentelyssä vuorovaikutus tapahtuu oppilaille luonnollisella kielellä ja oppilaat myös itse oppivat ottamalla ohjaavan ja toista tukevan roolin. (Black ym. 2004, 7–8.)

Oppilaat, jotka opiskelevat painoalueittain ovat tehostetun tai erityisen tuen oppilaita. Tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa on erityisen tärkeää huomioida oppimisen arvioinnin monipuolisuus sekä sen motivoiva ja ohjaava tehtävä. Toivolan (2009, 21) mukaan arvioinnin tulisi tukea oppilaan uskoa omiin kykyihinsä. Mikäli arviointi saa taas oppilaan uskon horjumaan, se saattaa pahimmillaan estää uuden oppimista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) ohjaa opettajia huomioimaan oppilaiden erityiset tarpeet arviointitehtävän suorituksessa. On aina varmistettava, että oppilas on ymmärtänyt tehtävänannon ja hänellä on riittävästi aikaa sen suorittamiseen. Tarvittaessa oppilaalle on myös annettava mahdollisuus suullisiin näyttöihin tai tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiseen sekä huolehdittava tarvittavien apuvälineiden tai avustajapalvelujen saatavuudesta. Lievätkin oppimisvaikeudet tai puutteellinen kielitaito on otettava huomioon arviointitilanteita suunniteltaessa. (Opetushallitus 2014, 48.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 47–49) painotetaan myös monipuolisten menetelmien käyttöä sekä arvioinnin toteuttamista oppimisen eri osa-alueilla ja erilaisissa oppimistilanteissa. Oppilaiden moninaiset

tavat työskennellä ja oppia tulisi aina huomioida, eikä osaamisen osoittamiselle saisi olla esteitä. (Opetushallitus 2014, 47–49.)

Atjonen (2007, 34) tuo esiin saman asian kirjoittaessaan arvioinnin reiluu-
desta ja oikeudenmukaisuudesta. Reiluus tarkoittaa sitä, että kaikille oppilaille
annetaan yhtäläinen mahdollisuus menestyä opinnoissa. Arviointivälineiden ja
-prosessien tulisi olla oppilaille reiluja niin, että jokainen pystyy näyttämään osaa-
misensa hänelle parhaimmin soveltuvilla keinoilla. Arviointikäytännöt eivät saa
syrjiä oppijoita tai saattaa heitä eriarvoiseen asemaan. Esimerkiksi jatkuva kirjal-
listen kokeiden käyttö arvioinnissa asettaa lukihäiriöisen oppilaan epäoikeuden-
mukaiseen asemaan, jossa vallitsevat epäsuotuisat olosuhteet estävät oppilaalle
kuuluvan oikeuden toteutumisesta. (Atjonen 2007, 46–65.)

Pitäytyminen yhdessä arviointimenetelmässä, jättää piiloon paljon yksilöl-
listä osaamista, mikä pahimmillaan voi vaarantaa oppilaiden oppimismotivaation
(Atjonen ym. 2019, 38). Motivaatiolla on merkittävä vaikutus oppilaan oppimiselle
ja sitoutumiselle opintoihin. On tärkeää tiedostaa, että arviointimenetelmät saat-
tavat joko edistää tai laskea motivaatiota. Oikeanlaisilla arviointimenetelmillä voi-
daan tukea ihmisen opiskeluhalukkuutta, joka on riippuvainen siitä, miten ihminen
näkee itsensä opiskelijana, kokeeko hän voivansa onnistua opiskeluissa ja saako
hän tyydytystä oppimisesta. (Wynne & Harlen 2006, 61–80.) Motivaation merkitys
korostuu erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Kiinnittyminen opiske-
luihin ja halua jatkaa opintojen peruskoulun jälkeenkin on yksi tapa pienentää
syrjäytymisen riskiä.

Vaikka opettaja viime kädessä päättää arvioinnista, myös oppilasta tulisi
osallistaa arviointiin. Oppilaalla saattaa olla hyvinkin selkeä käsitys siitä, missä
asioissa hän tarvitsee tukea ja millä tavoin hän parhaiten oppii. Oppilaan osallis-
taminen vahvistaa hänen ymmärrystään itsestään oppijana ja mahdollisuuksis-
taan vaikuttaa omaan oppimiseensa. (UNESCO 2004; Toivola 2019.)

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) julkaisi kansallisen tutki-
muksen arvioinnista (Atjonen ym. 2019), jossa tarkasteltiin rehtoreiden, opetta-
jien, oppilaiden sekä huoltajien kokemuksia ja käsityksiä arviointimenetelmistä,
-käytännöistä sekä -kulttuurista. Tutkimuksen mukaan arvioinnin kehittämisessä
on vielä työtä tehtävänä kouluissa. Yleisemmin opettajat käyttävät arvioinnissa
summatiivisia sekä yksilökeskeisiä arviointimenetelmiä (Atjonen ym. 2019, 217.)

Tämä on hieman ristiriidassa perusopetuslain (1998) kanssa, jonka 22 §:ssä painotetaan nimenomaan arvioinnin ohjaavaa, kannustavaa ja itsearviointia kehittävä puolta. Arvioitiryhmä suositteli julkaisussaan, että formatiivisiin, vuorovaikutteisiin ja monipuolisiin oppimisprosessia ohjaaviin arviointimenetelmiin kiinnitetäisiin enemmän huomiota. Myös oppilaiden itse- ja vertaisarviointitaitoja, osallisuutta sekä tietoisuutta oppimisen tavoitteista ja kriteereistä tulisi edelleen vahvistaa. (Atjonen ym. 2019, 241–243.) Opetushallitus on juuri laatimassa täsmennyksiä arviointia koskeviin linjauksiin ja koko perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiluku kirjoitetaan uudelleen (Opetushallitus b).

Opettajalle uudenlaiset arviointimenetelmät saattavat aiheuttaa toisaalta myös runsaasti työtä, mutta työkokemus ja rutiinit helpottavat työmäärää ajan kuluessa ja toisaalta uudet menetelmät saattavat virkistää ja tuoda uudenlaista näkökulmaa työhön (Atjonen 2007, 65–80.). Atjosen (2007, 65–80.) mukaan jokaisen opettajan olisikin hyvä arvioida oma tilanteensa optimoidakseen työmäärän ja oppilaan saaman hyödyn suhdetta.

3.2 *Ipsatiivinen arviointi*

Brooksin (2002, 47) mukaan ipsatiivista arviointia ei voi ajatella pelkkänä arvioinnin strategiana, vaan se on enemmänkin lähestymistapa arviointiin. Ipsatiivisessa arvioinnissa verrataan nykyistä suoriutumista aikaisempaan, tarkoituksena tunnistaa ja kuvailla edistymisen laajuutta. Arviointi ei siis tapahdu suorituskyvyn suhteessa kriteereihin, eikä oppilaiden suorituksia vertailla keskenään. Oppilaat pyrkivät kohti henkilökohtaisesti parasta (personal best) suoritusta. (Hughes 2011, 353–354; Hughes 2014, 71–72; Crooks, Grima & Carr 2016, 60–61.) Hughes (2011; 2014) kirjoittaa ipsatiivisesta arvioinnista korkeakouluopetuksessa, mutta hänen ajatuksiaan voi varmasti osittain soveltaa myös perusopetukseen. Hughesin (2014, 1–3) mukaan perinteisessä arvioinnissa suurin ongelma on sen kilpailuhenkisyys. Lisäksi oppijat vertaavat omaa osaamistaan usein heille saavuttamattomiin tavoitteisiin, kun arvioinnin pitäisi oikeasti keskittyä oppimiseen ja kehittymiseen. Harva meistä on huippusuorittaja millään alalla, mutta kaikilla on kapasiteettia kehittyä ja sen ymmärtäminen motivoi saavuttamaan enemmän. (Hughes 2014, 1–3.)

Opetussuunnitelman mukaisiin oppimisen tavoitteisiin ja kriteereihin perustuvassa julkisessa koulussa ipsatiivisuus ei voi aivan aidosti toteutua. Oppijoilla ei voi olla ikiomia tavoitteita, vaan opettajan on luotsattava oppijoita kohti yhteiskunnan ilmaisemaa tahtoa eri oppiaineissa. (P. Atjonen, henkilökohtainen tiedonanto 22.8.2019.) Myös Hughes (2011, 360–361; 2014, 75) tiedostaa, että ipsatiivinen arviointi, on ongelmallista nykyisessä koulukulttuurissa, joka perustuu standardeihin ja arvosanoihin. Ipsatiivisessa arvioinnin lähestymistavassa on kuitenkin mielestäni tukea tarvitsevan oppilaan formatiiviseen arviointiin soveltuvia elementtejä. Ipsatiivista palautetta voidaan yhdistää perinteiseen arviointiin niissä tapauksissa, kun opinnoissa vaaditaan tiettyjen standardien saavuttamista (Hughes 2011, 353). Hughes (2011, 353) esittää ensimmäiseksi askeleeksi kohti ipsatiivista lähestymistapaa ipsatiivisen formatiivisen palautetoiminnan.

Ipsatiivinen formatiivinen palautetoiminta antaa oppijalle mahdollisuuden osoittaa kehitystään ja muutosta sellaisten näyttöjen kautta, jotka tuottavat vertailtavaa tietoa oppijan taidoista ja osaamisesta. Tästä tiedosta muodostuu ipsatiivinen palaute, joka kertoo oppijalle, miten hän on edennyt verrattuna edelliseen suoritukseen. (Hughes 2014, 75–76, 84.) Ipsatiiviseen palautteeseen kuuluu myös ohjaava palaute, joka kertoo, minne oppilas on seuraavaksi matkalla ja mitä hänen tulee huomioida jatkossa (Hughes 2011, 362). Ipsatiivista palautetta ei saa kuitenkaan sekoittaa yleiseen kehumiseen, jota luokassa annetaan. Ipsatiivinen palaute sisältää aina yksityiskohtaista tietoa siitä, missä oppilas on kehittynyt ja mihin asiaan pitää vielä kiinnittää enemmän huomiota. Kun oppijat ymmärtävät miksi heidän opintonsa eivät edisty ja mitä he voivat tehdä korjatakseen asiaa, voi tietoisuus negatiivisestakin kehityksestä olla voimaannuttavaa oppilaalle. (Hughes 2014, 75–76, 84.)

Ipsatiivisessa formatiivisessa arvioinnissa on olennaista se, että oppilaalle tarjotaan saavutettavia tavoitteita, jotka perustuvat oppijan nykyiselle osaamiselle. Ipsatiiviset tavoitteet auttavat oppilasta näkemään oppimisprosessinsa vähitellen kehittyvänä. Oppilaan olisi myös hyvä ymmärtää, että oppiminen tapahtuu vaihteittain ja joskus itse prosessi voi olla lopputulosta tärkeämpi. Yleisistä oppimisen tavoitteista ei tarvitse luopua, vaan yksilöllisten tavoitteiden on tarkoitus mahdollistaa realistinen kehitys kohti yleisiä tavoitteita ja rohkaista oppilasta uskomaan oppimisprosessinsa kehittymiseen. (Hughes 2011, 361.)

Ipsatiivisessa arvioinnin lähestymistavassa on useita hyötyvaikutuksia tukea tarvitsevalle oppilaalle. Standardeihin ja kriteereihin perustuva arviointi ei useinkaan motivoi oppilaita, koska he eivät pysty saavuttamaan korkeita arvostuksia. Ipsatiivisen arvioinnin kautta oppilas taas voi nähdä positiivisia asioita omassa kehitymisessään, joka vahvistaa hänen identiteettiään, kohottaa itsetuottamusta ja motivoi opinnoissa eteenpäin. (Crooks, Grima & Carr 2016, 60–61; Ipsative assessment publicity leaflet.) Ipsatiivinen palaute auttaa oppilasta suuntaamaan oppimistaan korostamalla niitä asioita, joita hänen pitää vielä harjoitella ja se myös kehittää oppilaan itsearviointitaitoja. (Ipsative assessment publicity leaflet). Brooks (2000) painottaa ipsatiivisen lähestymistavan positiivisia vaikutuksia erityisesti alisuoriutuville oppilaille.

Hughes (2011, 354) tuo esille ipsatiivisen palautteen motivoivan vaikutuksen verrattuna perinteiseen formatiiviseen arviointiin. Hän pitää formatiivisen arvioinnin haasteena sen linkittymistä ulkoisiin kriteereihin ja standardeihin, jolloin oppilas edelleen vertaa osaamistaan mahdollisesti hänelle saavuttamattomissa oleviin tavoitteisiin. Tämä heikentää palautteen oppimista ohjaava vaikutusta. (Hughes 2011, 366.) Hughesin (2011, 361) mukaan oppilaan sisäinen motivaatio kasvaa, kun painotus arvioinnissa siirtyy pelkästä kriteerien saavuttamisen tavoittelusta siihen, että tunnustetaan oppilaan kehitys ja eteneminen kohti kriteereitä. Hughesin (2011, 361) mukaan ipsatiivisen arvioinnin motivoiva vaikutus on erityisen vahva oppilailla, jotka omaavat alhaisen itsetunnon.

Hughes (2011, 358) viittaa ipsatiivisen palautteen yhteydessä implisiittisiin teorioihin, jotka muodostuvat kahdesta erilaisesta ajattelutavasta koskien yksilön ominaisuuksien, kuten älykkyys, muotoutuvuutta. Muuttumattoman ajattelutavan (entity theory, fixed mindset) omaavat yksilöt uskovat, että yksilön ominaisuudet ovat muuttumattomia, eikä niitä voi kehittää. Kasvun ajattelutavan (incremental theory, growth mindset) omaavat taas ajattelevat, että älykkyyttä voi kehittää ahkeran työnteon ja opiskelun kautta. (Dweck, Chin, Hong 1995, 267; Dweck 2010, 16.)

Oppilaissa nämä ajattelutavat näkyvät erilaisena suhtautumisena omaan osaamiseen ja älykkyyteen. Muuttumattoman ajattelutavan omaavat syyttävät epäonnistumisesta älykkyyttään. He tuntevat olonsa tyhmiksi joutuessaan ponnistelemaan, koska ajattelevat, että älykkäillä oppiminen tulee luonnostaan, ponnistelemaan, koska ajattelevat, että älykkäillä oppiminen tulee luonnostaan, ponnistelemaan,

nistelematta. Epäonnistumisia koulunkäynnissä nämä oppilaat kestävät huonosti. He usein joko lannistuvat tai vetäytyvät puolustuskannalle, jolloin he välttelevät haastavia tehtäviä tai syyttävät muita epäonnistumisistaan. Kasvun ajattelumallin omaavat oppilaat taas kokevat, että epäonnistumiset johtuvat vääränlaisista strategioista tai liian vähäisistä ponnisteluista. Haasteet nähdään mahdollisuuksina oppia uutta ja kehittyä. Vastoinikäymisiä kohdatessaan nämä oppilaat muuttavat strategioitaan ja opiskelevat entistä ahkerammin ja näin he myös selviytyvät vaikeuksista paremmin kuin muuttumattoman ajattelutavan omaavat. (Dweck ym. 1995, 268; Dweck 2010, 16.) Hughesin (2011, 361) mukaan ipsatiivisen palautteen kautta voidaan tukea kasvun ajatusmallin kehittymistä oppilaalle kiinnittämällä huomiota oppisprosessiin ja sen pitkäaikaiseen kehittymiseen sekä oppijan osallisuuteen realistisia tavoitteita asetettaessa. Näin oppilaan itsetunto kasvaa, hän kykenee näkemään itsensä positiivisemmassa valossa ja pystyy ottamaan paremmin vastaan sekä kritiikkiä että apua. Lopulta tämä kaikki johtaa parempaan suoriutumiskykyyn. (Hughes 2011, 361–366.)

Tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, joita painoalueittain opiskelevat oppilaat ovat, oppimisprosessin jatkuvan kehittymisen esiin tuominen on erittäin tärkeää. Uusien asioiden omaksuminen vie näiltä oppilailta usein enemmän aikaa ja lisäksi he vertaavat omia taitojaan ja osaamistaan suhteessa siihen, miten kaukana he ovat oppiaineen tavoitteista tai miten paljon he oppivat jäljessä luokkatovereistaan. Tämä vaikuttaa negatiivisesti itsetuntoon sekä motivaatioon oppimista kohtaan. Kun palaute suunnataan keskittymään yksilön omaan oppimisprosessiin ja sen etenemiseen, vaikkakin pienin askelin, se luultavasti kasvattaa oppilaan uskoa omaan osaamiseensa ja motivoi ahkeroimaan enemmän koulutyössä. Ajattelisin, että nytkin on opettajia, joiden tapa antaa oppilaalle palautetta on samansuuntaista ipsatiivisen palautteen kanssa. Nostamalla esiin tämän näkökulman arviointiin, toivoisin sen muuttuvan kuitenkin paremmin tiedostetuksi tavaksi toteuttaa esimerkiksi formatiivista arviointia painoalueittaisessa opetuksessa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen ensin tutkimukseni tarkoitusta sekä käyn läpi ja perustelen tutkimuksen metodologisia valintoja. Sen jälkeen pohdin tutkimustani eettisestä näkökulmasta ja sekä arvioin tutkimukseni luotettavuutta.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten opiskelun erityisiä painoalueita toteutetaan käytännön työssä perusopetuksessa. Tutkimukseni kohdistuu opettajien näkökulmaan asiasta. Lisäksi tutkin opettajien käytännön kokemuksia painoalueittaisesta opetuksesta. Tutkimuskysymykseni muodostuivat seuraavanlaisiksi:

1. Miten opiskelun erityisiä painoalueita toteutetaan eriyttämisen menetelmänä?
2. Millaisia kokemuksia opettajilla on opiskelun erityisten painoalueiden käytöstä opetuksesta?

Tutkimuksen aineisto koostui kolmesta puolistrukturoidusta teemahaastattelusta sekä kahdeksasta avoimesta kyselylomakkeesta. Yhden kyselylomakkeen jouduin hylkäämään alkuperäisestä yhdeksästä, koska sen mukaan ottaminen olisi heikentänyt tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat perusopetuksen aineenopettajia, luokanopettajia, erityisluokanopettajia sekä laaja-alaisia erityisopettajia. Lisäksi mukana oli yksi ohjaava opettaja (asiantuntija). Jatkossa käytän aineistoista pääasiassa heistä kaikista yleisnimeä opettaja, heidän anonymiteettinsä suojaamiseksi. Tarkempaa ammattinimeä käytän vain niissä kohdissa, joissa se on tutkimuksen tulosten luotettavuuden kannalta olennaista.

4.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on tutkittavien kokemukset ja tavoitteena on tutkittavan ilmiön kuvaaminen, jonkin toiminnan ymmärtäminen tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan antaminen tutkittavalle ilmiölle (File ym. 2017, 48, Kananen 2017, 35; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98; Puusa & Juuti 2011, 48). Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita merkityksistä, eli siitä, kuinka yksilöt näkevät ja kokevat todellisen maailman. Tiedon keruun ja analysoinnin olennaisin instrumentti on itse tutkija, jonka kautta todellinen maailma suodattuu tutkimuksen tuloksiksi. (Kananen 2017, 36.) Tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen liittyy vahvasti tulkinnallisuus ja siksi laadullisessa tutkimuksessa on käytössä hyvin laajasti erilaisia menetelmiä ja tapoja tutkimuksen toteuttamiseen. Onkin tärkeää, että tutkija tekee selväksi, miten hän aikoo tutkimuksensa toteuttaa ja hankkimaan tarvitsemansa tiedon. (File ym. 2017, 48–50.)

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään yleensä pieneen määrään tutkimuksen kohteita ja niitä pyritään tarkastelemaan ja analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti ja sen kautta saamaan ilmiöstä syvälinen näkemys (Eskola & Suoranta 2008, 18; Kananen 2017, 33–35). Laadullisen tutkimuksen yhtenä tunnusmerkkinä onkin harkinnanvarainen otanta, jossa tutkijan laatima teoreettinen viitekehys ohjaa aineiston hankintaa, eikä valinta ole sattumanvaraista (Eskola & Suoranta 2008, 18).

Eskolan ja Suorannan (2008, 15–16) mukaan laadullinen tutkimus voidaan määritellä prosessiksi, jolloin tutkimussuunnitelman parhaimmillaan elää tutkimushankkeen mukana. Avoin tutkimussuunnitelma kertoo tutkimuksen vaiheiden, aineistonkeruun, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin, kietoutumisesta yhteen. Tutkimusprosessia ei ole helppoa pilkkoa erillisiin vaiheisiin ja tulkintaa tehdään koko prosessin ajan. Esimerkiksi aineistoa kerätessään tutkija saattaa joutua tarkistamaan tutkimussuunnitelmaansa tai jopa tutkimusongelman asettelua. (Eskola & Suoranta 2008, 15–16.) Myös Kiviniemi (2018, 62) ja File ym. (2017, 50) ovat samaa mieltä Eskolan ja Suorannan (2008, 15–16) kanssa siitä, että tutkimuksen eri vaiheita ei välttämättä voida tiukasti eritellä toisistaan, vaan esimerkiksi tutkimustehtävä, teoreettinen viitekehys, aineistonkeruumenetelmät ja aineiston analyysimenetelmät kehittyvät joustavasti tutkimusprosessin aikana.

Kun aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat muokkautuvat tutkijan tietoisuudessa tutkimusprosessin aikana, voidaan se nähdä Kiviniemen (2018, 62) mukaan myös oppimistapahtumana. Tutkimuksen prosessinomaisuus ilmeni myös omassa tutkimuksessani, jossa teoreettisen viitekehyksen rakentaminen, aineiston hankinta ja analyysi limittyivät toisiinsa ja olivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Onkin tärkeää, että laadullisen tutkimuksen raportissa selvitetään tarkasti tutkimuksen eteneminen, koska tutkimusprosessi vaikuttaa lopputulokseen ja tulkintoihin (File ym. 2017, 50).

Erityisesti toinen tutkimuskysymykseni liittyy vahvasti opettajien kokemuksiin tutkittavasta ilmiöstä, jolloin tutkimukseni saa vaikutteita fenomenologisesta tutkimuksesta. Fenomenologia ilmenee tutkimuksessa ilmiön tarkastelun tapana, joka perustuu henkilön koettuihin ja elettyihin kokemuksiin. Jokaisella ihmisellä on omanlaisensa suhde ja näkökulma asioihin omassa elinpiirissään. Tähän vaikuttavat henkilön aiemmat kokemukset, käsitykset, arvot sekä tuntemisen tavat. (Laine 2018, 25.) Fenomenologisessa tutkimuksessa painotetaan myös merkityksiä, joille kokemukset rakentuvat. Kun tutkitaan ihmisten kokemuksia, tutkitaan niiden merkityssisältöjä ja rakennetta. Merkitysteoriaan liittyy myös ajatus ihmisten yhteisöllisyydestä. Merkitykset, joiden kautta maailma meille näyttäytyy syntyvät yhteisössä, johon yksilö kasvaa ja kasvatetaan. Erilaisissa kulttuureissa kasvaneilla on hyvin erilainen kokemusmaailma. (Laine 2018, 26.)

Fenomenologisella tutkimuksella on kaksitasoinen luonne (Laine 2018, 29), joka näkyy myös omassa tutkimuksessani. Perustasolla on tutkittavan koettu elämä sellaisena, kun hän sen tutkijalle ilmaisee (Laine 2018, 29), eli omassa tutkimuksessa opettajien kokemukset painoalueittaisesta opetuksesta omassa työssään. Toisella tasolla tapahtuu tutkimukseni, joka kohdistuu perustasolla oleviin opettajien kokemuksiin. Perustasolla tutkittavat kuvaavat mahdollisimman luonnollisesti ja välittömästi omia kokemuksiaan ja toisella tasolla minä tutkijana pyrin tematisoimaan ja käsitteellistämään omalla kielelläni opettajien antamia merkityksiä (Laine 2018, 29). Fenomenologiselle tutkimukselle ei ole asetettu tiukkoja raameja, vaan sitä sovelletaan kulloisenkin tutkimuksen monien eri tekijöiden mukaisesti. Jotta voidaan saavuttaa toisen kokemukset ja hänen ilmaisunsa merkitykset mahdollisimman aitoina ja alkuperäisinä, on tutkimuksissa käytettävä aina tilannekohtaista harkintaa ja valita kulloiseenkin tutkimukseen soveltuvimmat toimintatavat. (Laine 2018, 30.)

4.3 Tutkimusaineiston keruu

Tarvitsin tutkimukseeni tietoa siitä, miten opettajat käytännöntyössä toteuttavat painoalueittaista opetusta sekä millaisia kokemuksia heillä on kyseisestä menetelmästä. Soveltuvimmaksi menetelmäksi tämän tiedon hankkimiseen koin haastattelun, koska sen kautta tutkija voi välittää kuvaa tutkittavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. Haastattelun tarkoituksena on tiedon kerääminen ja se on ennalta suunniteltua sekä tavoitteellista toimintaa, joka tapahtuu haastattelijan johdolla. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 41.)

Haastattelun etuna voidaan nähdä ensinnäkin sen joustavuus. Haastattelijalla on mahdollisuus tarvittaessa toistaa kysymys, selvittää väärinkäsityksiä ja olla vuorovaikutuksessa tiedonantajan kanssa. Haastateltaessa kasvokkain voidaan kysymykset myös esittää siinä järjestyksessä, kuin tutkija näkee parhaaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86.) Suora vuorovaikutus tutkittavan kanssa mahdollistaa tiedonhankinnan suuntaamisen haastattelutilanteessa sekä vastausten taustalla olevien motiivien esiintuomisen. Myös ei-kielelliset vihjeet auttavat vastausten ymmärtämisessä ja saattavat tuoda esiin jopa ihan uudenlaisia merkityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34.)

Aineistonkeruun suunnittelun ensimmäisessä vaiheessa olin yhteydessä Opetushallituksen opetusneuvos Pirjo Koivulaan, joka on ollut luomassa opiskelun erityisiä painoalueita ja myös kouluttanut opetustoimen henkilöstöä aiheesta. Hänen kanssaan käyty keskustelu auttoi minua haastattelun teemojen suunnittelussa ja hänen kauttaan sain muutamien kaupunkien/kuntien nimiä, joissa opiskelun erityiset painoalueet olivat aktiivisessa käytössä. Näihin kaupunkeihin/kuntiin olin ensimmäisenä yhteydessä ja sain kaksi haastateltavaa tutkimukseeni. Koska tämä määrä ei kuitenkaan mielestäni riittänyt tutkimuksen toteuttamiseen, jatkoin haastateltavien etsimistä käymällä läpi kaupunkeja sekä kuntia, joiden opetussuunnitelmissa mainittiin opiskelun erityiset painoalueet yksilöllistämistä edeltävänä toimenpiteenä. Otin yhteyttä näiden kaupunkien/kuntien opetustoimen hallinnon esimiehiin, koulujen rehtoreihin sekä opettajiin. Haastateltavia oli kuitenkin vaikea saada. Oli paikkoja, jossa ei tarkasti tiedetty mitä painoalueet ovat tai ne eivät olleet vielä aktiivisessa käytössä. Painoalueet myös sekoitettiin yksilöllistämiseen. Jotkut opettajat käyttivät painoalueita, mutta olivat niin epävarmoja toimintansa oikeellisuudesta, että eivät halunneet osallistua haastatteluun.

Osa syynä oli myös ajankohta. Kevät on kouluissa kiireinen ja opettajilla ei yksinkertaisesti ollut ylimääräistä aikaa osallistumiseen.

Tässä vaiheessa totesin, minun täytyy laajentaa aineistonkeruualuetta laajemmalle ja ottaa haastattelun rinnalle toinenkin aineistonkeruumenetelmä. Minulla oli tässä vaiheessa haastatteluun suostuneena kaksi opettajaa ja yhden lisää sain vielä toisen haastateltavan kautta, eli yhteensä kolme. Päätin ottaa toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi sähköisen kyselylomakkeen avoimilla kysymyksillä. Sähköisten kyselyjen suosio on kasvanut viime aikoina ja niiden etuna on juurikin nopeus kyselyn toimittamisessa ja palauttamisessa (Valli & Perkkilä 2018, 100).

Koska tutkimuksessani yhdistyivät haastatteluista ja avoimista kyselylomakkeista koostuneet aineistot, kyseessä on aineistotriangulaatio. Triangulaatio tarkoittaa monimetodista lähestymistapa (Vilkka 2015, 70), jossa käytetään erilaisia metodeja, tutkijoita, tiedonlähteitä, analyysimenetelmiä tai teorioita ilmiön ymmärtämiseksi (Kananen 2017, 34; Tuomi & Sarajärvi 2018, 167,169). Aineistotriangulaatiossa yhdistetään erilaisia tutkimusaineistoja keskenään, kuten esimerkiksi havainnointia, teema- tai lomakehaastattelua, kyselyä ja kuva-aineistoa (Vilkka 2015, 71).

Triangulaation haasteena on sen hitaus ja tuloksena saadut useat aineistot, joten sitä ei kannata valita sen itsensä vuoksi ajatellen, että jokainen tutkimus vaatii monitahoisia lähestymistapoja (Eskola & Suoranta 2008, 70). Tutkimuksessani triangulaatiolle oli selkeä syy: aineiston laajentaminen ja rikastuttaminen. Ensimmäiseksi valitulla aineistonkeruumenetelmällä (haastattelu) otanta olisi jäänyt tutkimuksen luotettavuuden kannalta liian niukaksi. Myös Vilkka (2015, 70) painottaa, että monimetodisen lähestymistavan tavoitteena on usein tutkimuksen kattavuuden lisääminen ja siten tutkimuksen luotettavuusvirheiden vähentäminen.

4.3.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Haastattelumenetelmäksi muotoutui tutkimuksessani puolistrukturoitu teemahaastattelu, jossa edetään etukäteen määriteltujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Teemojen

avulla tutkittava ilmiö jaetaan pienempiin osiin, joiden sisältöä ja merkityksiä tutkija lähtee selvittämään haastattelukysymysten kautta (Puusa 2011, 82). Tuomen ja Sarajärven (2018, 88) mukaan haastattelussa pyritään löytämään tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun sekä tutkimustehtävän kannalta olennaisia vastauksia. Lähdinkin muodostamaan haastattelun teemoja peilaten tutkimukseni tarkoitusta ja tutkimusongelmaa. Teemojen alle mietin kysymyksiä varmistakseni, että kaikki aiheen kannalta olennaiset osa-alueet tulevat varmasti käsiteltyä haastattelun aikana. Lisäksi jokainen teema sisälsi avoimen kysymyksen: Mitä muuta haluat kertoa (teemaan) liittyen? Tämän kysymyksen koin tärkeäksi saadakseni varmasti haastateltavien näkemykset aiheesta esiin. Pitäytyminen pelkästään omissa kysymyksissäni olisi voinut aiheuttaa jonkin tärkeän näkökulman pois jäämisen. Puusa (2011, 82) korostaa tutkijan substanssiosaamista aiheestaan, koska haastattelun teemarungon laatiminen vaati tutkijalta ymmärrystä tutkittavan ilmiön keskeisimmistä elementeistä. Minulle tutkimusaiheeni oli jo tuttu erityisluokanopettajan työni kautta. Lisäksi olin tutustunut aiheeseen ennen aineistonkeruuta lukien sekä keskustelemalla opetusneuvos Koivulan kanssa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 48) mukaan puolistrukturoidussa teemahaastattelussa korostuu haastateltavien elämysmaailma ja heidän määritelmänsä tilanteista. Haastattelutilanteessa vältetään yksityiskohtaisia kysymyksiä ja edetään keskeisten teemojen varassa, jotta haastateltavien oma ääni saadaan kuuluviin. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 65) taas ovat sitä mieltä, että teemahaastattelujen yhdenmukaisuuden vaatimus vaihtelee tutkimusten välillä ja teemahaastattelut vaihtelevatkin lähes avoimen haastattelun tyyppisestä strukturoidusti etenevään haastatteluun. Valmiista kysymyksistä huolimatta koen menetelmäni puolistrukturoiduksi teemahaasteluksi. Haastattelut etenivät haastateltavan ehdoilla, koska halusin niiden pysyvän luontevina ja keskustelunomaisina. Vaihtelin vastaajien kanssa kysymyksen asettelua tilanteeseen ja keskustelun sisältöön sopivaksi. Tilanteen mukaan esitin myös lisäkysymyksiä tai jätin kysymyksiä pois. Haastatteluissa myös kysymysten ja teemojen järjestys ja vaihtelivat. Vaikka haastateltavat puhuivat teemoistaan omassa järjestyksessään, koin tärkeäksi olla keskeyttämässä heidän ajatusten virtaansa ja kuunnella, mitä heillä on sanottavaa. Myös Vilkan (2015, 124) mukaan haastattelun teemat tulisi käsitellä haastateltavalle luonnollisessa järjestyksessä. Samaa mieltä on myös Puusa

(2011, 82), jonka mukaan teemahaastattelussa teemojen järjestys, laajuus, kysymisen tapa ja sanamuodot voivat vaihdella paljonkin riippuen haastateltavista, koska heidän vastauksensa sekä halu ja tapa kertoa, voivat olla hyvin erilaisia. Koska minulla oli teemat ja kysymykset valmiina, niiden avulla oli helppo lopuksi tarkistaa, että kaikki oleelliset aihealueet tuli haastattelussa käsiteltyä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä tulisi olla mahdollisimman paljon tietoa ja kokemusta aiheesta jolloin osallistujien valinnan on oltava harkittua ja tarkoituksenmukaista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86–98.) Tämän varmistukseni pyrin olemaan yhteydessä osallistujiin ensin esimerkiksi puhelimitse varmistuakseni, että henkilöillä oli kokemusta painoalueittaisesta opetuksesta. Myös opetustoimen esimiehet ja rehtorit osasivat melko hyvin kertoa, käytettiinkö menetelmää heidän kouluissaan.

Koska haastattelussa on tärkeää saada aiheesta mahdollisimman paljon tietoa, on perusteltua antaa haastattelun teemat tai kysymykset haastateltaville hyvissä ajoin etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86). Lähetin haastateltaville jo etukäteen haastattelun rungon, johon saivat rauhassa tutustua. Kaikki haastateltavat olivat hyvin valmistautuneet haastatteluun ja sain niiden kautta rikasta aineistoa tutkimukseeni. Haastattelut järjestettiin haastateltavien toivomassa paikassa ja nauhoitettiin varmuuden vuoksi sekä kannettavalla tietokoneella että mobiililaitteella.

4.3.2 Avoin kysely

Loin sähköisen kyselylomakkeen (Liite 1) Google Forms sovelluksella. Vallin (2008, 89) sekä Vallin ja Perkkilän (2008, 100–101) mukaan sähköisen haastattelun hyviä puolia on taloudellisuus sekä mahdollisuus kääntää vastaukset suoraan tiedostoksi. Tuloksia ei tarvitse erikseen syöttää tai litteroida, vaan ne ovat valmiiksi sähköisessä muodossa ja juuri niillä sanoin, kun haastateltava on vastannut. Lisäksi kyselyn avoimet kysymykset mahdollistavat sen, että esille saadaan haastateltavan mielipide mahdollisimman perusteellisesti. (Valli, 2008, 89–98.) Yksi kyselyjen heikoista kohdista on vastaamattomuus, vastausten niukkasuuden tai ylimalkaisuus sekä vastaaminen asian vierestä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86; Valli 2018, 98). Tämä näkyi myös omassa tutkimuksessani. Ver-

rattuna lähetettyjen kyselyjen määrään, vastauksia tuli vähänlaisesti. Lisäksi jouduin poistamaan yhden lomakkeen tutkimusaineistostani, koska vastaukset olivat aiheen sivusta. Koin, että kyseisen lomakkeen mukaan ottaminen olisi vaarantanut tutkimuksen luotettavuuden.

Laadin kyselylomakkeen kysymykset teemahaastattelujen pohjalta. Kaikki kysymykset olivat avoimia ja pyrin muotoilemaan ne mahdollisimman selkeiksi, koska mahdollisuutta asian tarkentamiseen tai jatkokysymyksiin ei ollut. Myös Valli (2018, 81) korostaa huolellisuutta kysymysten asettelussa ja muodossa, koska ne luovat perustan koko tutkimuksen onnistumiselle. Jos vastaaja ymmärtää kysymykset eri tavalla kun tutkija, tutkimustulokset saattavat vääristyä. Testasin kyselylomakkeen käytön ensin seminaariryhmässäni ja heiltä saadun palautteen mukaisesti vielä hieman muokkasin lomaketta varsinaista käyttöä varten.

Kyselomakkeen jakelussa otin ensin yhteyttä kaupunkien/kuntien opetustoimenhallinnon esimiehiin ja rehtoreihin. Jos he tiesivät kouluissaan käytettävän painoalueita, lähetin kyselyn heille sähköpostitse ja he välittivät sen eteenpäin opettajille. Lisäksi otin yhteyttä myös suoraan opettajiin ja lähetin heille kyselyn, mikäli he sopivat kohderyhmääni. Julkaisin kyselyn myös muutamassa Facebookin suljetussa ryhmässä, joissa tiesin olevan aiheeseen perehtyneitä opettajia. Valitsin suljetut ryhmät sen vuoksi, että ne eivät näy ulkopuolisille ja näin kuka tahansa ei pääse kyselyyn vastaamaan. Nämä ryhmät olivat nimeltään ”Opiskelun erityiset painoalueet” ja ”Erkkamaikat”. Koska laadullisessa tutkimuksessa on olennaista, että tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on tietoa ja kokemusta aiheesta mahdollisimman paljon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86–98), oli kyselyn julkaiseminen sosiaalisen median ryhmissä pieni riski, jota yritin kuitenkin minimoida suunnitella kyselyn suljettuihin, ammatillisiin ryhmiin.

Lomakkeeseen vastaajat pysyivät sähköisessä ohjelmassa minulle aivan täysin anonyymeinä. Kun lomakkeita oli kertynyt kahdeksan, koin aineiston yhdessä haastattelujen kanssa olevan riittävä rakentamaan, kuten Eskola ja Suoranta (2008, 61–62) määrittelevät, käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstäni. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole Eskolan ja Suorannan (2008, 61–62) mukaan suoraa merkitystä tutkimuksen onnistumiselle.

4.4 Tutkimusaineiston analyysi

Lopullinen aineistoni koostui kolmesta puolistrukturoidusta haastattelusta sekä kahdeksasta avoimesta kyselylomakkeesta. Vastajat olivat perusopetuksen luokanopettajia, aineenopettajia, erityisluokanopettajia sekä laaja-alaisia erityisopettajia eri puolilta Suomea. Lisäksi yksi osallistuja toimi ohjaavana opettajana (asiantuntija). Aineisto kerättiin kevään 2019 aikana.

Laadullisen aineiston analyysillä aineistoon luodaan aineistoon selkeyttä ja pyritään tuottamaan uutta tietoa aiheesta. Tarkoituksena on tiivistää aineistoa, menettämättä kuitenkaan sen sisältämää informaatiota (Eskola & Suoranta 2008, 137). Laadullisen aineiston analyysi jakautuu analyysivaiheeseen, jossa aineistoa voidaan eritellä, tiivistää ja luokitella sekä synteesiin, jossa luodaan kokonaiskuva aineistosta ja pyritään esittämään tutkimuksen kohde uudesta näkökulmasta (Puusa 2011, 116).

Tutkimukseni analyysimenetelmänä on teemoittelu, joka on yksi laadullisen tutkimuksen analysointitavoista. Pohdinnan jälkeen teemoittelu tuntui luonnolliselle valinnalle teemahaastattelujen sekä teemoille rakentuvien kyselylomakkeiden analysointiin. Teemoittelussa tarkastellaan aineistosta ilmeneviä piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle. Ne saattavat pohjautua haastattelun teemoille, mutta usein teemoja muodostetaan myös aineistolähtöisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 173.) Teemojen tulee olla tutkimusongelmaa valaisevia, jolloin aineistosta pyritään löytämään ja erottelemaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että lopullinen raportti ei voi muodostua haastateltavien sitaattikokoelmasta, eivätkä sitaatit itsessään osoita kovin pitkälle menevää analyysiä tai johtopäätöksen tekoa. Onnistuneessa teemoittelussa näkyy teorian ja empirian vuorovaikutus, joka ilmenee tekstissä niiden liittymisenä toisiinsa. (Eskola & Suoranta 2008, 174–175.)

Eskolan ja Suorannan (2008, 178) mukaan teemoittelu sopii tutkimuksiin, joissa ratkaistaan jotain käytännöllistä ongelmaa. Tällöin aineistosta voidaan poimia tämä ongelman kannalta olennaista tietoa ja saada esille erilaisia vastauksia tai tuloksia esitettyihin kysymyksiin. Tämä on toinen perustelu analysointimenetelmäni valinnalle. Oma tutkimukseni on juuri käytäntöön läheisesti liittyvä, jonka takia koen teemoittelun olevan sopivin analyysimenetelmä tiedon rakentamiseen.

Tutkimuksessani analyysi tapahtui aineistolähtöisesti, jolloin analyysiyksiköt valitaan aineistoistakäsin tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti, eivätkä ne ole ennalta sovittuja, teoriasta lähtöisin olevia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Aineistolähtöisyys oli selkeä lähestymistapa tutkimuksessani jo senkin takia, että mitään aiempaa tutkimusta tai teoreettista viitekehystä opiskelun erityisistä painoalueista ei suoranaisesti ollut. Eskolan ja Suorannan (2008, 19) mukaan aineistolähtöinen analyysi on sopivaa erityisesti silloin, kun tarvitaan perustietoa jonkin tietyn ilmiön olemuksesta, joka perusteena sopii myös omaan tutkimukseeni.

Aineiston analyysin ensimmäinen vaihe oli kolmen haastattelun muuttaminen tekstimuotoon eli litterointi. Litteroinnin tarkkuudesta ei ole yksiselitteisiä ohjeita, vaan litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimustehtävästä ja –otteesta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 139; Vilkkä 2015, 137). Tein litteroinnit koko aineistosta sanatarvasti, jättäen pois esimerkiksi naurahdukset ja äännähdykset. En nähnyt niillä olevan erityistä arvoa omalle tutkimukselleni, jossa tarkasteltiin tutkittavan miellisiä merkityksiä (Vilkkä 2015, 137). Litteroidessani muutin myös voimakkaat murresanat yleiskieliseksi vastaajien anonymiteetin suojaamiseksi. Litteroitu tekstiä tuli haastatteluista yhteensä noin 35 sivua fontilla Arial, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Sähköiset kyselyt sain siirrettyä suoraan tiedostoiksi tietokoneelleni.

Tulostettuani jokaisesta haastattelusta ja kyselystä paperiversion, perehdyin aineistoon lukemalla haastattelut ensin useaan kertaan ajatuksella läpi, kirjoittaen samalla alustavia huomiota ja kysymyksiä itselleni muistiin. Tämän jälkeen aloin jäsentelemään aineistoa. Perehdyttyäni tutkimusaineistoon jouduin palaamaan takaisin asettamieni tutkimuskysymyksieni äärelle ja tässä vaiheessa tiivistin ne kahdeksi tutkimuskysymykseksi niin, että tutkimuksen tarkoitus kuitenkin pysyi ennallaan. Tämä kertoo laadullisen tutkimuksen prosessinomaisuudesta, jolloin tutkimussuunnitelmakin kehittyy prosessin myötä (Kiviniemi 2018, 62; Eskola & Suoranta 2008, 15–16). Tutkimukselleni muodostui tässä vaiheessa selkeästi kaksi pääteemaa, jotka heijastelivat tutkimukseni tarkoitusta ja tutkimuskysymyksiä. Tutkimukseni kahdeksi pääteemaksi muodostui *1. Opiskelun erityisten painoalueiden käytännön toteutus* ja *2. Opettajien kokemukset painoalueittaisesta opetuksesta*.

Seuraavaksi kävin jokaisen tutkittavan vastaukset läpi alleviivaten eri väreillä teemoihin liittyviä sisältöjä. Pyrin tarkkaan miettimään ja varmistamaan, että

ymmärsin oikein tekstien merkityksen. Haastattelujen kohdalla tämä oli helpompaa, koska olin voinut kysyä tarkentavia kysymyksiä. Lomakkeissa työ oli haastavampi ja jouduin jättämään joitain kohtia pois, koska pelkäsin antavani väärän merkityksen vastaajan kirjoitukselle. Myös Eskola ja Suoranta (2008, 152) korostavat, että aineiston analyysi on vahvasti tulkinnallista työtä. Subjektiivisuus syytöksiin voi heidän mukaansa varautua perustelemalla valintaa tutkimusraporttiin liitetillä nimenomaisilla aineistokohdilla. Omassa työssäni tämä näkyy sitaattien lisäämisenä raporttiin.

Seuraavaksi loin tiedoston, johon tein kahdeksi otsikoksi tutkimuksen pääteemat ja siirsin sitten jokaisen haastateltavan teemoja koskevat kommentit sitaatteina otsikkojen alle saadakseni kokonaisvaltaisen kuvan siitä, mitä tiedonantajat teemoista kertoivat. Palasin analyysi vaiheessa useamman kerran alkupe räisiin haastatteluihin varmistaakseni, ettei mitään teemoihin liittyvää jäänyt tutkimuksen ulkopuolelle.

Tämän jälkeen lähdin koostamaan tutkittavien sitaatteja tiiviimmiksi ilmauksiksi tavoittaakseni haastatteluvastausten olennaisen sisällön. Hirsjärven & Hurmeen (2008, 137) mukaan merkitysten tiivistämisessä haastateltavan ilmaisemat merkitykset muutetaan lyhyempään sanalliseen muotoon. Näitä analyysiyksiköitä yhdistelemällä ja vertaamalla muodostuivat pikkuhiljaa alateemat kahden pääteeman alle. Yläteeman 1 kohdalla alateemat noudattelivat haastattelun runkoa, vaikka en muodostanut teemoja haastattelurungon perusteella, vaan pyrin pysymään avoimena aineistolle. Yläteeman 2, joka koski opettajien käsityksiä, kohdalla alateemat taas muodostuivat aineistolähtöisemmin. Lopulta aineistosta muodostui kaksi yläteemaa ja molempien alle useampi alateema. Alla oleva taulukko (Taulukko 1) havainnollistaa miten tiivistin sitaatit lyhemmiksi ilmauksiksi sekä miten ala- ja yläteemat muodostuivat analyysissäni.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston analyysistä

Sitaatti	Tiivistetty ilmaus	Yläteema	Alateema
Ja tota mä pyrin niiku antamaan koko ajan sitä palautetta ja sitä, että saisi niiku sitä positiivista henkeä ja tsemppiä.	Formatiivinen arviointi	Opiskelun erityisten painoalueiden toteuttaminen	Oppilaan tuen tarpeen huomioiminen arvioinnissa
Opetus avoimeksi. Koko ajan opiskelussa tähdennetään, mitkä asiat kuuluvat perusosioon, mitkä syventäviin, mitkä soveltaviin. Riittävästi harjoitusta kaikkiin osioihin. Taustalla yksilölliset keskustelut, joiden mukaan oppilas itse ohjaa opiskeluaan.	Oppisisällön eriyttäminen	Opiskelun erityisten painoalueiden toteuttaminen	Eriyttäminen ja oppimisen tuki
Käytännön ohjeistus on heikko eikä ole selkeää kaavaa miten painoalueet eroaa muusta eriyttämisestä. Epäselvää myös erkalle, miten painoalueittain opetuksessa tulisi edetä tai miten arviointi tapahtuu.	Riittämätön ohjeistus	Opettajien kokemukset painoalueittaisesta opetuksesta	Painoalueittaisen opetuksen toteuttamista vaikeuttavat tekijät
Painoalueet antaa mahdollisuuden keskittyä oppiaineen ydinoppiaineeseen ja silti vielä saavuttaa vuosiluokan tavoitteet.	Mahdollistaa etenemisen opinnoissa	Opettajien kokemukset painoalueittaisesta opetuksesta	Opiskelun erityiset painoalueet ja oppilaan suoriutuminen koulussa

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Koska tieteellisen tutkimuksen on tarkoitus tuottaa mahdollisimman luotettavaa tietoa tutkimuksen kohteesta, on tutkimuksen luotettavuuden arviointi olennaista. Siinä selvitetään, kuinka totuudenmukaista tietoa on kyetty tutkimuksella tuottamaan. (Kylmälä & Juvakka 2007, 127.) Tutkimuksen luotettavuus perustuu myös eettisille ratkaisuille, sille että tutkija on noudattanut hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi 2017, 111). Tuomi & Saarijärvi (2017, 111) korostavat, että tutkimuksen eettinen ja luotettavuuden arviointi ei voi olla vain tarkastuslista, vaan hyvää tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus koko tutkimuksen kulun ajan. Hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluu omien valintojen arvioiva tarkastelu ja tutkimusta ohjaaviin sääntöihin tutustuminen (Aaltio & Puusa 2011, 157). Itse tutustuin tutkimussuunnitelmaa laatiessani ihan ensin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistukseen hyvästä tieteellisestä käytännöstä (2014).

Tutkimuksessa tulisi aina pyrkiä siihen, että tutkimus kuvastaa mahdollisimman hyvin tutkittavien käsityksiä ja heidän kokemusmaailmaansa. Tutkijan tekemät valinnat ja hänen omat tulkintansa vaikuttavat tutkimuksen eri vaiheissa, jonka vuoksi hänen täytyy perustella ja dokumentoida, miten hän on päätenyt tulkintoihinsa. Tämän takia laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa olennaista onkin käytettyjen metodien kuvaus ja jäljitettävyys, jonka kautta voidaan tarkastella tutkijan tekemän tulkinnan luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 187; Aaltio & Puusa 2011, 157.) Myös Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 227) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan tarkka kuvaus tutkimusprosessin eri vaiheista (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara 2007 227). Tutkimuksessani olen pyrkinyt avaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimukseni kulkua ja perustella tutkimusprosessin aikana tekemiäni ratkaisuja.

Tulosten analysointia ja tulkintaa olen pyrkinyt tekemään läpinäkyväksi lukijalle esimerkiksi käyttämällä tutkimukseen osallistuneiden suoria aineistositaatteja kertomaan tekemistään tulkinnoista, ja siitä miten olen analyysissäni päätenyt tiettyihin tuloksiin. Luvussa 4 selitän lukijalle, kuinka tutkimuksen teemat syntyivät ja sivuilta 43–44 löytyy myös taulukko siitä, kuinka tiivistin tutkimukseen osallistuneiden sitaatit lyhyemmiksi ilmaisuiksi ja miten teemat muodostuivat. Myös Aalto ja Puusa (2011, 156) kirjoittavat, että tutkijan olisi pyrittävä tekemään

oma päättelypolkunsä läpinäkyväksi tulosten analysoinnissa ja tulkinnessa tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi.

Tieteen objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan omat oletukset ja toiminta tutkimuksen aikana eivät vaikuta tutkimuskohteen ominaisuuksiin ja tutkimustuloksiin. Täydelliseen objektiivisuuteen on kuitenkin lähes mahdoton päästä, vaikka se onkin yksi tieteellisyyden ihanteista. (Aaltio & Puusa 2001, 153.) Objektiivisuuden ongelmaa tarkasteltaessa tulee toisistaan erottaa havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus. Puolueettomuutta arvioitaessa tulee kiinnittää huomiota siihen, pyrkiikö tutkija ymmärtämään tiedonantajaa aidosti vai vaikuttavatko tutkijan omat kokemukset ja ominaisuudet siihen, kuinka hän kuulee ja havainnoi tutkimuskohdettaan. Laadullisessa tutkimuksessa myönnetään tämä mahdollisuus, koska tutkija itse luo ja tulkitsee tutkimusasetelmaa. Kun pohditaan tutkimuksen luotettavuutta, tuleekin huomioida tutkijan puolueettomuusnäkökulma. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160).

Omassa tutkimuksessani puolueettomuus tutkimusprosessin aikana esimerkiksi haastattelujen laadinnassa ja toteuttamisessa, tulkinnessa sekä analyysissä on asia, johon minun täytyi kiinnittää paljon huomiota. Olen erityisluokanopettaja ja tutkimani ilmiö, opiskelun erityiset painoalueet, on minulle tuttu aihe. Koen inklusiota tukevat opetusmenetelmät arvokkaina ja tukea tarvitseviin oppilaisiin liittyvät asiat ovat minulle muutenkin merkityksellisiä. Tämä arvolataus minun on pitänyt tiedostaa koko tutkimusprosessin ajan. Suoranta ja Eskola (2008, 17) toteavat, että täysi objektiivisuus tutkijalta on mahdotonta, mutta on pyrittävä tunnistamaan omat ennakko-oletuksensa ja arvonsa. Oman subjektiivisuuden tunnistaminen antaa mahdollisuuden objektiivisuudelle. (Eskola & Suoranta 2008, 17). Tiedostamalla omat ajatukseni ja asenteeni, minun oli mahdollista suhtautua tutkimusaineistooni mahdollisimman avoimesti ilman oman arvolataukseni siirtymistä tulkintaani. Toisaalta kiinnostus aiheeseen on motivoinut tutkimusprosessin aikana tekemään huolellista työtä ja pitämään työskentelyn rytmiä yllä.

Tutkimukseni luotettavuutta pyrin parantamaan myös käyttämällä työssäni triangulaatiota tutkimusaineiston laajentamiseksi ja rikastuttamiseksi. Koska haastatteluaineisto olisi jäänyt liian suppeaksi, keräsin aineistoa myös sähköisen kyselyn kautta. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 38) toteavatkin, että käyttämällä use-

ampia menetelmiä, voidaan saada esiin laajempia näkökulmia ja lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Myös Vilkkä (2015, 70) tuo esille saman näkökulman: monimetodisella lähestymistavalla voidaan lisätä tutkimuksen kattavuutta ja siten vähentää luotettavuusvirheitä. Tutkimukseeni osallistui opettajia opetuksen eri osailuilta, joka mielestäni myös lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 184) mukaan haastatteluaineiston laatua voi tavoitella etukäteen laatimalla hyvä haastattelurunko. On myös syytä miettiä, miten teemoja voi syventää ja millaisia vaihtoehtoisia kysymysmuotoja voidaan tarvittaessa muodostaa. Itse mietin haastattelun teemat ja myös teemojen sisälle kysymyksiä valmiiksi, vaikkakin kysymysten määrä ja muoto vaihtelivat haastattelujen välillä. Kysymysten avulla oli myös helppo lopuksi tarkastaa, että kaikki aihealueet tuli käsiteltyä. Haastattelut nauhoitin varmuuden vuoksi kahdella eri laitteella. Litteroinnit tein mahdollisimman nopeasti haastattelujen jälkeen, jonka tärkeyttä myös Hirsjärvi ja Hurme (2008, 184) painottavat. Avointa kyselylomaketta laatiessani pyrin kiinnittämään mahdollisimman paljon huomiota kysymysten selkeyteen ja johdonmukaisuuteen minimoidakseni väärinymmärryksen riskiä. Testasin myös lomakkeen kysymysten toimivuutta seminaariryhmäni vertaisopiskelijoilla.

Tutkimukseni laadun pyrin varmistamaan myös hankkimalla tiedonantajiksi sellaisia opettajia, joilla kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Etsiessäni haastateltavia otin yhteyttä opettajiin, koulunjohtajiin sekä sivistystoimen hallinnossa työskenteleviin henkilöihin ja sain näin kokemusta omaavia opettajia haastateltavaksi. Myös sähköisiä kyselyjä lähetin esimerkiksi perusopetuksen tai koulun johtajille kuntiin/kaupunkeihin, joissa opiskelun erityiset painoalueet olivat käytössä. Julkaisin kyselyn myös muutamassa sellaisessa Facebook-ryhmässä, joissa opettajilla voisi olla kokemusta painoalueista. Kaikista sähköisistä lomakkeista hylkäsin yhden, koska se olisi mielestäni vaikuttanut tutkimuksen laatuun heikentävästi. Vastaaaja ei tiennyt, mitä painoalueilla tarkoitetaan ja oli vastannut aiheen sivusta.

Koska opiskelun erityisistä painoalueista löytyi hyvin vähän kirjallista lähteaineistoa, olen käynyt tutkimusprosessin aikana puhelinkeskusteluja Opetushallituksen opetusneuvos Pirjo Koivulan kanssa kaksi kertaa: 1.2.2019 sekä 9.12.2019. Koivulalla on paljon tietoa opiskelun erityisiin painoalueisiin liittyen, koska hän on ollut niitä alun perin kehittämässä. Häneltä saamani tieto on ollut

arvokasta työni kannalta. Varmistaakseni, että olen ymmärtänyt Koivulan minulle kertomat asiat oikein, olen lähettänyt työni myös hänen luettavakseen ja näin hänellä oli mahdollisuus tarkistaa lainauksien oikeellisuus. Olen myös lupautunut lähettämään valmiin työni Opetushallitukseen ja toivon siitä olevan apua, kun he lähtevät tarkentamaan ohjeistusta koskien opetuksen erityisiä painoalueita.

Eettisyys on luotettavuuden toinen puoli ja koskee myös tutkimuksen laatua (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149). Tutkimusaiheeni ei ole erityisen arkaluonteinen. Haastattelen aikuisia ihmisiä heidän työstään ja he saivat itse päättää mitä ajatuksistaan kertovat tai kirjoittavat minulle. Moni opettaja kieltäytyi haastattelusta, koska koki olevansa epävarma osaamisestaan painoalueiden toteuttamisessa. Ne taas jotka taas halusivat osallistua, omasivat kokemusta ja tietoa aiheesta. Haastateltavat olivat itse haastattelutilanteessa näkemykseni mukaan rentoja, enkä havainnut haastateltavissa esimerkiksi jännittyneisyyttä tai epämukavaa oloa.

On eettisesti tärkeää, että tutkimuksen osallistujalle annetaan riittävä informaatio tutkimuksen luonteesta sekä tavoitteesta ja korostetaan vapaaehtoisuutta (Eskola ja Suoranta 2008, 56). Haastateltavien informointiin tulisi sisällyttää tutkijan yhteystiedot, tutkimuksen tavoite, aineistonkeruutavat, luottamuksella annettujen tietojen suojaaminen sekä tutkittavilta kerättävien tietojen käyttötarkoitus (Kuula 2006, 102). Omassa tutkimuksessani kävin kyseiset asiat haastateltavien kanssa läpi ensin suullisesti puhelimitse ja vielä ennen haastattelua lähetin informaatiokirjeen sekä haastattelurungon tutustuttavaksi etukäteen. Sähköiseen kyselyyn liitin myös saman informaatiokirjeen alustukseksi, jonka perusteella henkilöt pystyivät arvioimaan halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Kuula (2006, 119) kirjoittaakin tietoon perustuvasta suostumuksesta, jolla tarkoitetaan sitä, että ihmiset tietävät mihin suostuvat lupautuessaan tutkimukseen.

Kuten Kuula (2006, 109) kirjoittaa, tutkittavien tunnistetietojen tarpeellisuutta ja käyttöä tulee tutkijan tarkasti pohtia. Omassa tutkimuksessani tunnistetiedot eivät olleet olennaisia. Sähköiseen kyselyyn vastanneista minulla ei ole muita tietoja kuin ammattinimike, koska käyttämäni ohjelma (Google Forms) pitää vastaajat minulle täysin anonyymeina. Haastateltavista minulla oli enemmän tunnistetietoja, esimerkiksi puhelinnumero ja sähköpostiosoite yhteydenpitoa varten. Kuula (2006, 111) painottaa, tunnistetiedot olisi syytä hävittää mahdollisimman aikaisessa vaiheessa, ja teenkin sen heti tutkimuksen valmistuttua.

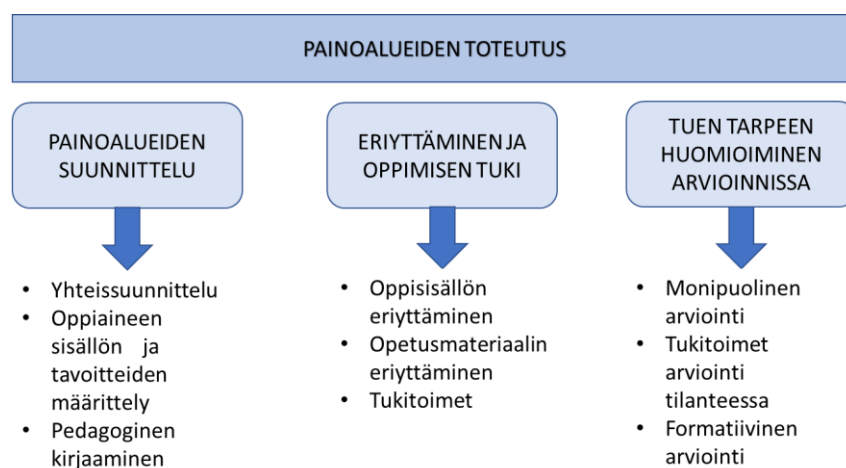
Eettisistä syistä halusin kiinnittää erityistä huomiota haastateltavien ja vastaajien anonymisointiin. Myös Eskolan ja Suorannan (2008, 57) mukaan tietoja käsiteltäessä kaksi oleellista asiaa on luottamuksellisuus ja anonymiteetti, josta tulee pitää huolta myös tietoja julkistaessa. Tutkittavien henkilöllisyyden paljastuminen tulisi tehdä mahdollisimman vaikeaksi. Tutkimukseeni osallistuneet olivat opettajia eri puolilta Suomea, joten jo siitä syystä henkilöllisyyden paljastuminen on hyvin epätodennäköistä. Haastateltavista siirryin käyttämään heti litterointivaiheessa lyhenteitä O1, O2, O3 ja niin edelleen. Tutkimukseni kirjallisessa raportissa en kokenut lyhenteiden käyttöä oleellisena aineistositaattien yhteydessä. Niihin liitin ainoastaan ammattinimikkeen, jos koin sen tulkinnan ymmärtämisen kannalta tärkeäksi. Lisäksi litteroidessa muutin voimakkaat murresanat yleiskielisiksi, ettei sitä kautta ketään opettajaa voisi tunnistaa. Litteroinnit hävitän heti tutkimuksen valmistuttua, kuten myös kaiken muun tutkimusaineiston, koska sitä ei tulla enää jatkokäyttämään tulevaisuudessa.

5 TULOKSET

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni tuloksia. Aineiston analyysissä tutkimuksen tuloksiksi muodostui kaksi pääteemaa: opiskelun erityisten painoalueiden käytännön toteutus sekä opettajien kokemukset painoalueittaisesta opetuksesta. Käsittelen pääteemoja luvussa 5.1 ja 5.2 niiden alle muodostuneiden alateemojen kautta.

5.1 Opiskelun erityisten painoalueiden toteuttaminen

Tutkimuksen toinen pääteemoista oli opiskelun erityisten painoalueiden toteutus käytännössä opettajien kuvaamana. Tämä pääteema vastaa myös ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: Miten opiskelun erityisiä painoalueita toteutetaan eriyttämisen menetelmänä? Alla oleva kuvio (Kuvio 2) esittää pääteeman alle muodostuneet alateemat sekä tulokset tiivistetyssä muodossa.



KUVIO 2. Opiskelun erityisten painoalueiden toteuttaminen

5.1.1 Painoalueittaisen opetuksen suunnittelu

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan opiskelun erityisiin painoalueisiin siirtymisen perusteena olivat erilaiset oppimisen haasteet, sosio-emotionaaliset haasteet, tarkkaavuuden säätelyn haasteet, psyykkinen oireilu sekä heikko motivaatio koulunkäyntiä kohtaan. Asiantuntija-haastateltavan mukaan syynä painoalueisiin siirtymisessä voi olla myös tilapäisistä syistä johtuva opinnoissa etenemisen este, kuten masennus.

Opettajien vastausten perusteella erityisten painoalueiden käyttöönottoa suunniteltiin yleensä siinä vaiheessa, kun riskinä oli oppilaan hylätty suoritus oppiaineessa tai kun oppiaineen yksilöllistämisen tarve nousi esiin. Kaksi opettajista kuvaili siirtymistä painoalueisiin näin:

Oppilaille, joilla on hylkäysvaara tai todella suuret oppimisen haasteet. Toivoisin, että olisi ennaltaehkäiseväkin menetelmä, mutta usein sen verran rasakas toteuttaa, että otetaan käyttöön viime tipassa yleisopetuksen puolella.

Painoalueittain opiskelu on luonteva vaihe silloin, kun mietitään saavuttaako oppilas vuosiluokan tavoitteita ja onko tarvetta yksilöllistämiseen.

Tämä noudattaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 2014, 69), jossa opiskelun painoalueet määritellään oppimisen tuen menetelmäksi, jota tulisi kokeilla oppilaan kanssa ennen oppiaineen yksilöllistämistä. Yksi opettajista toi esille myös painoalueiden käytön yksilöllistämisen tarpeen arvioinnin välineenä:

Painoalueiden käyttäminen toimii myös yksilöllistämisen tarpeen arvioinnin välineenä, sillä jos oppilas ei kykene saavuttamaan oppiaineen sisältöjä edes painoalueiden avulla, on tällöin tarpeen pohtia kyseisen oppiaineen yksilöllistämistä.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 69) myös erikseen mainitaan syyt, jotka eivät ole peruste oppiaineen yksilöllistämiseksi. Näitä ovat muun muassa alhainen motivaatio, poissaolot, käyttäytymisen haasteet sekä puutteelliset opiskelustrategiat, joissa oppilasta pitäisi tukea. Edellä mainituissa koulunkäynnin haasteissa tutkimukseen osallistuneet opettajat pyrkivätkin tukemaan oppilaita painoalueiden kautta, kuten alla oleva sitaatti kertoo:

Oppilaan siirtymisessä erityisiin painoalueisiin on ollut useita eri syitä. Osalla oppilailla syy on ollut puhtaasti oppimiseen liittyvien haasteiden vuoksi,

osalla syy on voinut olla psyykkisiin haasteisiin liittyviä perusteita tai sitten on ryhmä koulupudokkaita, joiden opetusta pyritään tukemaan erityisillä painoalueilla.

Opetushallitus (Opetushallitus a) painottaa, että oppilaan täytyy saada painoalueiden ohella myös muuta tarvitsemaansa tukea. Myös osa tutkimuksen osallistuneista ilmaisi, että ennen painoalueisiin siirtymistä oppilaan on täytynyt saada riittävät tukitoimet opiskelun etenemisen turvaamiseksi:

Painoalueiden käyttöä tulee edeltää riittävät muut tuen muodot varsinkin yleisen tuen alueella eli eriyttäminen, tukiopetus, avustus, osa-aikainen erityisopetus, oppilashuollon tukitoimet.

Painoalueittainen opiskelu kannattaa mielestäni aloittaa silloin, kun on vaara, että oppilas ei selviydy vuosiluokan oppisisällöistä sillä hetkellä käytössä olevien tukitoimien avulla. Yleensä tässä vaiheessa oppilaalla on käytössä jo useita pysyväluonteisia tukitoimia, kuten pienryhmäopetus, laadullinen ja määrällinen eriytys ja ohjaajan tuki.

Suurimmassa osassa vastauksissa erityisten painoalueiden suunnittelussa luokan-/aineenopettaja ja laaja-alainen erityisopettaja/erityisluokanopettaja tekivät yhteistyötä. Vain muutamassa tapauksessa aineenopettaja tai luokanopettaja oli yksin vastuussa painoalueiden määrittelystä. Eräässä koulussa erityisluokanopettajat tekivät yhteistyötä suunnittelemalla kukin painoalueiden sisältöjä oman ryhmänsä oppilaiden tarpeisiin ja jakamalla niitä keskenään. Tavoitteena oli saada tätä kautta painoalueet pikkuhiljaa kaikkiin oppiaineisiin, kaikille luokkasteille. Osa laaja-alaisista erityisopettajista koki olevansa päävastuussa siitä, että oppilas yleensäkin saa mahdollisuuden siirtyä painoalueisiin ja että oppilaan eriyttämisen tarve tuli huomioiduksi opetuksessa. Alla kaksi esimerkkiä heidän ajatuksistaan:

Toteutuu käytännössä huonosti. Erkan pitäisi jaksaa vahtia toteutusta koko ajan.

Koen itse laaja-alaisena vastanneeni pitkältä yksin (myös rehtorin puolesta) näiden asioiden (painoalueet) tuomisesta opettajien tietoisuuteen. Katson, että useamman vuoden työ on vaadittu siihen, että asia on opettajille auennut ja että he näkevät myös asian positiiviset puolet oppilaan ja omankin työn kannalta.

Oppilaan ja huoltajien roolissa painoalueiden suunnittelussa oli tutkimuksessani vaihtelua jonkin verran. Osa opettajista kertoi ottaneensa oppilaan ja

huoltajat mukaan painoalueiden suunnitteluun, joskaan vastauksissa ei määritely sitä, mikä heidän panoksensa suunnittelutyössä oli. Useimmissa tapauksissa opettaja oli päävastuussa painoalueiden sisältöjen suunnittelusta, jotka siten huoltajien ja oppilaiden kanssa käytiin läpi ja heitä kuultiin asian tiimoilta. Oppilas ja huoltaja saattoivat olla myös mukana tuen suunnittelussa, vaikka ei suoranaisesti painoalueiden suunnittelussa. Osa tutkittavista korosti, että huoltajille sekä oppilaille tulee selkeästi ilmaista, mitä painoalueiden käyttö tarkoittaa arvioinnin ja opetuksen sisältöjen näkökulmasta, kuten alla olevat sitaattit ilmaisevat:

Suunnitelma tehdään aina yhdessä huoltajan ja oppilaan kanssa, jolloin myös kerrotaan tarkasti, mitä tämä tarkoittaa arvioinnin näkökulmasta.

Oppilaan ja huoltajan tulee tietää, etteivät painoalueet edusta koko oppiaineen opetussuunnitelman mukaista sisältöä.

Myös Opetushallituksen (Opetushallitus a) mukaan on tärkeää, että huoltajat sekä oppilas ovat tietoisia siitä, miten suurta osaa oppiaineen sisällöistä painoalueet edustavat ja miten sisältöjen hallinta suhteutuu hyvän osaamisen kuvauksiin tai päättöarvioinnin kriteereihin. Opetushallituksen (Opetushallitus a) linjauksen mukaan painoalueiden suunnittelu tulisi tehdä yhteistyössä vanhempien kanssa. Vitka (2018, 34) taas tähdentää, että oppilaan osallistuminen tukitoimien suunnitteluun ja arviointiin lisää sitoutumista opintoihin.

Opiskelun erityisten painoalueiden tavoitteet ja sisällöt opettajat kirjasivat perusopetuksen opetussuunnitelman ohjeistuksen (2014, 65, 68) mukaisesti oppilaan oppimissuunnitelmaan tai HOJKSiin. Ainoastaan yhdessä tapauksessa kirjaaminen pedagogisiin asiakirjoihin ei ollut systemaattista. Yksi opettajista korosti painoalueiden huolellisen ja yksityiskohtaisen suunnittelun merkitystä oppimisprosessin onnistumiselle seuraavanlaisesti: *"...mitä tarkemmin sen on tehnyt, niin sitä parempi ja onnistuneempi on ollu aina se lopputulos. Että ei mitään ylimalkasia juttuja."*

Itse painoalueet suunniteltiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien pohjalta oppisisältöjä ja tavoitteita karsien ja valikoiden. Joissain kunnissa/kaupungissa oli paikallisiin opetussuunnitelmiin määritelty painoalueet ainakin osasta oppiaineita. Useassa kaupun-

gissa/kunnassa/koulussa oli myös tarkoituksena tulevaisuudessa sellaiset muodostaa. Tutkittavat kuvasivat painoalueiden muodostamista muun muassa seuraavanlaisesti:

Painopistealueiden määrittelyssä katsotaan aineopettajien kanssa aivan välttämättömät, tärkeimmät alueet oppisisällöstä. Hyvin karsitusti ja valikoidusti.

Painoalueiden määrittelyssä määritellään oppiaineen eri osa-alueille ns. viitosen taso, jonka oppilaan tulisi vähintään saavuttaa. Mikäli oppilaalla on josakin osa-alueella vahvuuksia, voivat nämä vahvuudet kompensoida heikompien osa-alueiden suoritustasoa.

Ydinsisällöt löytyvät maakunnallisesta opetussuunnitelmasta. --- Koska jokaista maakunnalliseen opsiin kirjattua sisältöä ei välttämättä ole tarkoituksen mukaista käyttää, on määriteltäessä käytettävä myös valtakunnallista opetussuunnitelmaa sekä oppiaineen, että arvioinnin osalta.

Painoalueita suunnitellessa osa opettajista lähti muodostamaan tavoitteita ja oppiainesisältöjä niin, että jo suunnitteluvaiheessa mietittiin mitä arvosanaa oppilas lähtee tavoittelemaan ja sen mukaisesti laadittiin painoalueen sisällöt ja tavoitteet. Näin eräs opettajista kertoi painoalueiden suunnittelusta:

Siis me määritellään se (arvosana) aina sinne oppimissuunnitelmaan, että mitenkä on tuota niin, että opsista tavallaan haravoidaan se että okei, kun se tekee nää, niin täs täytyy kutosen tavoitteet. Se kirjataan aina jo siinä suunnitelmavaiheeseen opsiin.

Opetusneuvos Koivula (henkilökohtainen tiedonanto 9.12.2019) mukaan painoalueiden sitomisessa arvosanaan tulisi kuitenkin noudattaa erityistä varovaisuutta, koska tarkoituksena on useimmiten, että oppilas voisi edistyttyään opiskella oppisisältöjä alun perin laadittuja painoalueita laajemmin.

Painoalueiden suunnittelun opettajat kokivat vaativat opettajalta hyvää oppilaantuntemusta. Myös Huhtanen (2011, 113) painottaa, että hyvä oppilaan tuntemus mahdollistaa jokaisen yksilöllisen huomioimisen. Vastausten perusteella myös oppiaineen substanssiosaaminen koettiin tärkeänä suunnittelussa ja siksi erityisesti aineenopettajia haluttiin sitouttaa yläkoulussa painoalueiden suunnitteluun. Eräs tutkittava toi tärkeänä asiana esille opettajan ymmärryksen siitä, mikä tavoitteet ja sisällöt ovat oppiaineissa olennaisia pidemmällä aikavälillä. Hän kuvasi asiaa seuraavanlaisesti:

No tosi tärkeä on se, että pitää tietää mitkä ne on ne ydinsisällöt. Ja jos ei itellä oo sellasta ymmärrystä siitä että, et mitkä ne on ne ydinsisällöt ylipääntään vaikka hissassa viidennellä luokalla, niin se ops auttaa kyllä, mutta mun mielestä kaikista tärkeintä on se opettajan näkökulma siihen, vaikka alakoulun osalta, et se näkee sen koko kaaren. Et mikä oikeesti on sitä tärkeintä.

Saman suuntaisen ajatuksen toi esille myös toinen opettaja, joka painotti kumuloituvan tiedon merkitystä. Hänen mukaansa erityisesti alakoulussa painoalueisiin siirtymisessä tulee olla varovainen, että tietopohjaan ei jää aukkoja. Myös opetusneuvos Koivulan (henkilökohtainen tiedonanto 9.12.2019) mukaan opettajan on tärkeä huomioida painoalueita suunnitellessa kumuloituvan tiedon merkitys. Olennaista on, että painoalueet kattavat kaikki sellaiset asiat, joita tarvitaan jatkossa oppiaineen opinnoissa. Opettajan tietoisuus oppiaineiden olennaisista sisällöistä ja tavoitteista on merkityksellistä myös siksi, että tietämyksensä tuella opettaja pystyy ilmaisemaan opetuksen tavoitteet selkeästi oppilaalle ja näin opetussuunnitelma tukee oppilaan oppimista (Tomlinson 2014, 16–17).

5.1.2 Eriyttäminen ja oppimisen tuki

Tutkimusaineiston perusteella painoalueiden käytännön toteutuksessa olennaista on huomioida oppisisällön ja opetusmateriaalin *eriyttäminen* sekä muut oppilaan tarvitsemat *tukitoimet*. Painoalueittaisen opetuksen todettiin tutkimuksessani vaativan opettajilta vahvaa ammatillista osaamista sekä luottamusta omaan osaamiseensa. Myös Huhtanen (2011, 113) ja Unesco (2004, 18–38) tähdentävät opettajan vahvan pedagogisen osaamisen merkitystä eriyttämisessä.

Painoalueittaisessa opiskelussa opetussuunnitelman sisältöä eriytettiin niin, että oppilaat keskittyivät pääsääntöisesti oppisisällöistä vain hänelle määritettyihin alueisiin, jolloin aikaa jäi enemmän ydinsisältöjen opiskeluun ja asioiden omaksumiseen luopumatta kuitenkaan yleisopetuksen tavoitteista. Näin eräs tutkittavista kuvasi painoalueittaista opetusta:

Painoalueiden käytännön toteutus tapahtuu siten, että sisällöistä käydään läpi vain ne olennaiset, samalla jää enemmän aikaa keskittyä ydinsisältöjen opiskeluun ja asioiden omaksumiseen.

Levyn (2008, 161) mukaan oppilailta, joilla on fyysisiä vammoja, emotionaalisia haasteita, mielenterveysongelmia tai oppimisen vaikeuksia saatetaan vaatia koulussa vähemmän, koska odotukset heitä kohtaan ovat olleet alhaisemmat. Opetussuunnitelman sisältöä eriyttämällä oppilaat saavat mahdollisuuden opetella suppeampaa oppisisältöä tarpeen mukaan, luopumatta kuitenkaan yleisen opetussuunnitelman tavoitteista, johon kaikki oppilaat ovat oikeutettuja (Levy 2008, 162). Vaikka tutkijat (Ouakrim-Soivio 2016; Hautamäki 2010) ja Opetushallitus (Opetushallitus a) korostavat oppimaan oppimisen taitojen tärkeyttä, omassa tutkimuksessani näiden taitojen tukemiseen painoalueiden ohessa viitattiin vain muutaman opettajan vastauksessa.

Painoalueittaisen opetuksen käytännön toteutuksessa näkyi hieman vaihtelua tutkimukseen osallistuneiden kesken. Joissain tapauksissa oppilas opiskeli ja teki tehtäviä tunneilla hänen painoalueittensa mukaisesti, jolloin koko opetuksen sisältö eriytettiin. Joissain tapauksissa oppilas oli mukana aiheen käsittelyssä muiden kanssa, mutta oppimistehtävät oli eriytetty painoalueita vastaaviksi. Resurssien puutteessa oppisisällön eriyttäminen ei aina toteutunut. Tällöin eriyttäminen ilmeni ainoastaan kokeessa, jossa oppilas vastasi vain hänen painoalueittensa mukaisesti kysymyksiin, kuten haastateltava alla olevassa sitaatissa kertoo:

Mutta täs olis, mitä se meidän erityisopettaja sanoo, että olis sillä lailla petrattavaa, että nää painotetut tekis vaan tehtävät siellä oppitunneilla mistä niille tulee kokeet. Eli nyt ne tekee kaikki siellä mukana, ne tekee ihan niiku ihan kaiken ja sitten ne vaan saa siellä kokeessa, sitä supistetaan. Mutta ei mulla ainakaan riitä resurssit.

Painoalueittaisessa opetuksessa tulisi aina muistaa, että oppilaalle täytyy antaa mahdollisuus tavoitella myös laajempaa oppisisältöjen hallintaa siinä vaiheessa, kun se on hänelle mahdollista (P. Koivula, henkilökohtainen tiedonanto 1.2.2019.) Seuraavat sitaatit kuvastavat hyvin tätä näkökulmaa. Vaikka oppilaalla on painoalueet käytössä, hänelle annetaan mahdollisuus laajentaa oppisisältöjä, kun osaaminen sen mahdollistaa:

Käytännön työssä painopisteet näkyy niin, että ne edellä mennään opetuksessa ylipäättään ja sitten laajennetaan niistä sitten muille osa-alueille, jos on mahdollista. Mä ajattelisin, että niin kannattas aina tehdä. Että opitaan ne pääasiat nyt ensin ja keskitytään, että ne on hyvin hallussa ja sitte katotaan se koko pakka.

Opetus avoimeksi. Koko ajan opiskelussa tähdennetään, mitkä asiat kuuluvat perusosioon, mitkä syventäviin, mitkä soveltaviin. Riittävästi harjoitusta kaikkiin osioihin. Taustalla yksilölliset keskustelut, joiden mukaan oppilas itse ohjaa opiskeluaan.

Opettajat kokivat painoalueittaisessa opetuksessa tärkeäksi myös oppimateriaalin eriyttämisen oppilaalle sekä hänen painoalueidensa sisällöille sopivaksi. Oppimateriaaleja valmistettiin itse oppilasta varten tai käytettiin esimerkiksi E-kirjoja (alaspäin eriytetyt kirjat). Oppimateriaalin valmistamisen todettiin vievän paljon aikaa, mutta toisaalta kerran valmistettuja materiaaleja pystyi usein käyttämään jatkossa toisella oppilaalla.

Painoalueittaisen opetuksen rinnalla opettajat näkivät erittäin merkityksellisinä oppilaalle tarjottavat muut tukitoimet. Myös Opetushallitus (Opetushallitus a) korostaa, että erityisten painoalueiden rinnalla oppilaan tulee saada samanaikaisesti myös muita hänen mahdollisesti tarvitsemiaan tukitoimia. Nämä tukitoimet opettajat pyrkivät tutkimuksessani räätälöimään oppilaille yksilöllisesti, heidän tarpeitaan vastaaviksi, jota myös Oja (2012, 47–49) painottaa. Erityisen tärkeänä tutkimukseen osallistuneet näkivät koulunkäynninohjaajan sekä erityisopettajan resurssin suuntaamisen luokkaan, jossa opiskelee oppilas/oppilaita painoalueittain. Erityisopettajan panosta kaivattiin sekä opetuksen suunnitteluun, että toteuttamiseen. Ohjaajan tukea taas oppilaan työskentelyn tukemiseksi ja ohjaamiseksi tunnilla. Joissain kouluissa oppilaalla oli mahdollisuus tehdä painoalueittaisen oppiaineen tunnit myös kokonaan koulunkäynninohjaajan kanssa, erityisopettajan luona tai pienryhmässä erityisluokanopettajan johdolla. Alla olevissa sitaateissa tutkimukseen osallistuneet tuovat esiin erityisopettajan ja ohjaajan merkityksen painoalueittaisessa opetuksessa:

Painoalueiden käyttäminen yleisopetuksen luokassa ei kuitenkaan ole kovin sujuvaa ja itsestään selvää, sillä aineenopettajien voi olla vaikea muistaa ja siten huomioida painoalueittain opiskeleva oppilas isossa ryhmässä. Erityisopettajan ja ohjaajan tuki onkin tärkeää.

Luokanopettajat tarvitsevat eriyttämiseen, tukitoimien suunnitteluun, mahdollisiin vaihtoehtoihin materiaaleihin / menetelmiin ja oppilaan taitotason arviointiin tukea muun työnsä ohessa. Näitä tehtäviä hoidan mielelläni laajalajaisena erityisopettajana.

Lisäksi oppilaille tarjottiin tukimuotoina muun muassa mahdollisuutta osallistua tukiopetukseen ja yhdessä koulussa erityisopettajan johdolla toimivaan läksykerhoon.

Painoalueittain opiskelevat oppilaat ovat joko tehostetun tai erityisen tuen piirissä. Hautamäki ja Hiltunen (2015, 21) toteavat, että oppilaalla on aina oikeus tarvitsemaansa tukeen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja tarvittavalla intensiteetillä. Perusopetuslaki (1998) määrittelee oppilaan tukimuodoiksi kaikilla tuen portailla muun muassa tulkitsemis- ja avustajapalvelut, osa-aikaisen erityisopetuksen, tukiopetuksen sekä erityiset apuvälineet. Näistä tukimuodoista avustajapalvelut, osa-aikainen erityisopetus sekä tukiopetus näkyivät myös omassa tutkimuksessani painoalueittain opiskelevan oppilaan tukimuotoina.

5.1.3 Oppilaan tuen tarpeen huomioiminen arvioinnissa

Tutkimuksessani osallistuneiden vastauksissa korostui monipuolisen arvioinnin merkitys, jolloin oppilas saa mahdollisuuden näyttää osaamistaan hänelle soveltuvin tavoin. Tästä ovat esimerkkinä alla olevat sitaattit:

...just että monipuolisesti pitää käyttää, että näitten kohdalla just siinä saada se paras hyöty, kun arvioinnissakin ollaan monipuolisia.

Oppilaan arviointi suunnitellaan yksilöllisesti ja se perustuu monipuoliseen näyttöön. Tärkeintä on, että oppilas pystyy näyttämään osaamisensa tason relevantisti.

Myös Atjonen (2007, 34), Opetushallitus (2014, 47–49) sekä Tomlinson (2014, 17–18) korostavat, että oppilaan arvioinnissa tulisi käyttää monipuolisia menetelmiä ja arviointia toteuttaa oppimisen eri osa-alueilla sekä erilaisissa oppimistilanteissa. Atjonen (2007, 34) puhuu reilusta ja oikeudenmukaisesta arvioinnista, joka antaa kaikille yhtäläisen mahdollisuuden menestyä opinnoissa. Tämä näkyy esimerkiksi arviointivälineiden ja -prosessien osalta siinä, että jokainen saa mahdollisuuden osoittaa osaamisensa hänelle parhaimmin soveltuvilla tavoilla.

Kirjallisen kokeen sisällön opettajat eriyttivät kokonaan painoalueita vastaavaksi tai sitten koko luokan kokeesta merkittiin painoalueittaisen opiskelevan kysymykset esimerkiksi ympyröimällä. Jälkimmäisessä vaihtoehdossa on se hyvä puoli, että oppilaalla on mahdollisuus myös vastata muihin kysymyksiin ja näin ansaita lisäpisteitä ja saavuttaa parempi arvosana kokeesta. Muokattavat e-kokeet mainittiin useassa vastauksessa toimivana välineenä painoalueittaisen op-

pilaan kokeen koostamisessa. Tutkimukseen osallistunut opettaja, joka jakoi oppisisällöt perusosioon, syventävään osioon ja soveltavaan osioon, muodosti myös kokeet samassa linjassa:

Kaikille samat kokeet, jotka jaotellu 6, 8 ja 10 osioihin (perus, syventävät, soveltavat). Opetus etenee näiden mukaisesti ja kaikki oppilaat tietävät mitä osaamista milläkin työskentelyllä tavoitellaan.

Opetushallituksen ohjeistuksena on ollut, että painoalueittaisessa opetuksessa oppilaan kokeet keskittyvät hänelle määriteltuihin sisältöihin (Opetushallitus a). Opetusneuvos Koivulan (henkilökohtainen tiedonanto 9.12.2019) mukaan tähän on kuitenkin tulossa uusi ohjeistus, koska hyvän arvosanan saavuttaminen painoalueittaisessa kokeessa ja todistuksen arvosanan välinen ristiriita on aiheuttanut epäselvyyksiä huoltajien ja oppilaiden kanssa. Jatkossa tullaan suosittelemaan, että koko luokan kokeesta tai muusta tietojen ja taitojen näytöstä merkitään painoalueittain opiskelevan oppilaan tehtävät/osuus, mutta mahdollisuuksiensa mukaan hän voi tehdä myös muita tehtäviä. Kokeeseen voidaan myös laatia laajempi perusosio, johon opettaja ohjaa oppilasta ensin keskittymään. (P. Koivula, henkilökohtainen tiedonanto 9.12.2019; 1.1.2020)

Opettajien vastusten perusteella perinteisen kynä-paperikokeen rinnalla tai sen korvaten käytettiin paljon monipuolisia arviointimenetelmiä. Opettajat käyttivät eniten suullista koetta joko täydentämään perinteistä kynä-paperikoetta tai kokonaan korvaamaan sen. Osaamisen arvioinnin menetelmiksi mainittiin myös jatkuva näyttö ja oppimisen seuraaminen (ilman erillisiä kokeita), toiminnalliset kokeet ja näyttökokeet sekä esseet ja kirjoitelmat. Alla opettajat kertovat käyttämistään arviointimenetelmistä:

Matematiikassa on alkuopetuksessa toteutettu kaikille oppilailla toiminnallista koetta, josta tehostetun tuen oppilas yleensä hyötyy.

Riippuu oppilaasta ja riippuu tilanteesta. Mulla on esimerkiksi tänä vuonna ollu suullisia kokeita osa ja sitte mulla on ollu semmosia näyttökokeita ympäri osalta, et on tehty labratöitä ja sit sieltä on pitäny niiku töitä selostaa. Ja sit on ollu ihan perinteisiä kokeita, kirjoitelmia ja tais mulla olla joku näytelmäki syksyllä, et niitten piti ryhmissä tehdä ja sit arviointiin ne yhdessä.

Mun mielestä se on tos tosi tärkeä, vois kokeet monis tapauksis unohtaa kokonaansa, koska niiku nämä on monesti niitä, ketkä ei pysty siinä kokees näyttää sitä osaamistansa. --- Suulliset kokeet, sitten ihan joku esseen kirjoittaminen ja voi näyttää käytännös jotakin juttuja ja tällästä.

Myös asiantuntija-haastateltava korosti, että arvioinnin voi suorittaa myös ilman koetta, perustuen esimerkiksi jatkuvaan näyttöön tai muulla tavalla osoitettuun osaamiseen (esim. portfolio). Tutkimukseni tulokset eroavat tässä kohtaa huomattavasti Atjosen ym. (2009) tutkimuksesta, jonka mukaan suomalaiset opettajat näyttävät pääasiassa käyttävän melko perinteisiä arviointimenetelmiä, kuten yksilöllistä kynä-paperikoetta. Yksi vaikuttava tekijä tutkimuksessani on varmasti erityispedagoginen painotteisuus. Suurin osa (8/11) osallistuneista opettajista oli erityisopettajia/erityisluokanopettajia. Myös Atjosen ym. (2019, 167) tutkimuksessa tämä ammattiryhmä otti huomioon oppilaiden yksilöllisyyden arvioinnissa, kun taas esimerkiksi aineenopettajilla tämä oli vähäisempää.

Opettajat olivat huomioineet vastausten perusteella myös muilla tavoin oppilaan tuen tarpeen tilanteissa, joissa osaamista arvioitiin. Tutkimukseen osallistuneet opettajat antoivat koetilanteissa oppilaalle usein lisää aikaa kokeen suorittamiseen tai kokeen suorittaminen jaettiin usealle eri päivälle. Koe voitiin suorittaa myös pienryhmässä tai kahdestaan aikuisen kanssa. Tällöin aikuinen pystyi varmistamaan, että oppilas ymmärtää tehtävänannot ja hän saattoi tarvittaessa kirjata vastaukset oppilaan puolesta. Erillisessä tilassa oppilaan keskittymisen kokeeseen todettiin olevan helpompaa. Oppilaille annettiin myös erikseen lukuohjeita, jotka auttoivat häntä valmistautumaan kokeeseen tai oppilas sai käyttää tukena kokeessa oppikirjaa tai muuta tukimateriaalia. Näin kaksi tutkimukseen osallistuneista kuvailivat tukea arviointitilanteissa:

Kokeet tosiaan eriytetään tarvittaessa ja niihin annetaan tukimateriaalia, joiden avulla voidaan harjoitella kokeeseen. Myös vanhemmat ovat kokeneet hyvänä lukuohjeet, joiden avulla he ovat voineet auttaa oppilasta valmistautumaan kokeeseen.

Oppilas voi tehdä arvioinnin (esim. testit) aikuisen kanssa kahdestaan, mikäli hän tarvitsee ohjeiden lukemista ja selventämistä tai muita oppilaita enemmän aikaa. Mikäli kyse on matematiikasta, hänellä on oikeus käyttää tuttuja välineitä laskemisen apuna. Lukuaineissa ja kielissä on tehostetun tuen oppilaalla käytetty suullista koetta ainakin täydentämässä kirjallista koetta. Sanakokeissa opeteltavien sanojen määrää on karsittu tai koe on jaettu kahdelle eri päivälle.

Oppilaan tuen tarpeen huomioimiseen ohjaa myös opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014, 48). Arvioinnissa on varmistettava, että oppilas on ymmärtänyt tehtävänannon ja hänellä on riittävästi aikaa sen suorittamiseen. Tarvittaessa oppi-

laalle on annettava mahdollisuus myös suullisiin näyttöihin tai tieto- ja viestintä-tekniologian hyödyntämiseen sekä huolehdittava apuvälineiden tai avustajapalvelujen saatavuudesta. (Opetushallitus 2014, 48.)

Formatiivisen arvioinnin rooli oli tutkimusaineistossani pieni. Vain muutama opettajista mainitsi käyttävänsä formatiivisia menetelmiä kertoessaan oppilaan arvioinnista. Toki tutkimukseen osallistuneiden kuvailujen kautta voi ymmärtää, että muutkin opettajista käyttävät formatiivista arviointia, esimerkiksi palautteenantoa sekä itse- ja vertaisarviointia, kuten alla olevat sitaattit kertovat:

Mitä vanhemmasta oppilaasta on kysymys, sitä tärkeämpää myös oppilaan itsensä on saada tietoa siitä, miksi hänen oppimisensa vie enemmän aikaa kuin muiden ja tehdä tämä kannustavassa hengessä.

...tais mulla olla joku näytelmäki syksyllä, et niitten piti ryhmissä tehdä ja sit arviointiin ne yhdessä.

Koko ajan opiskelussa tähdennetään, mitkä asiat kuuluvat perusosioon, mitkä syventäviin, mitkä soveltaviin. Riittävästi harjoitusta kaikkiin osioihin. Taustalla yksilölliset keskustelut, joiden mukaan oppilas itse ohjaa opiskeluaan.

Yksi syy siihen, miksi formatiivisen arvioinnin esille tuominen puuttui monelta opettajalta saattaa olla se, että arviointi käsitteenä yhdistetään usein nimenomaan summatiiviseen osaamisen arviointiin (Atjonen ym. 2019, 30). Toisaalta syynä saattaa mielestäni myös olla se, että opettajat eivät välttämättä tunnista päivittäistä palautteen antoa, ohjausta ja keskusteluja oppilaan kanssa formatiivisen arvioinnin muodoksi. Formatiivisen arvioinnin merkitys korostuu nimenomaan tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla, koska se tukee oppimista ja lisää opiskelumotivaatiota (Black ja William 1998, 3–4).

Formatiivisen arvioinnin tärkeyden tuo hyvin mielestäni esille seuraavat sitaattit, jotka kertovat oppimisprosessin kehittymisen näkyväksi tekemisen sekä oikeanlaisten oppimistavoitteiden asettamisen merkitysestä oppilaalle:

Ja mä kirjaan pitkin vuotta sitte kokoajan tosi tarkastikin, että melkein niiku sivunumerot ja kaikki kokoajan miten se homma etenee... tavallaan sieltä vedetään, et suoritettu...Niin se on monille näille oppilaille tosi tärkeä, että ne näkee itte kokoajan sen, että tääkin on tehty ja tää on tehty... Nii ja et sitte on aina, että suoritettu kasi luokalta koko oppimäärä vaikka tai näin...Niin saa yhen laatikon päälle rastit ja... Osalle teen ihan niiku paperille vaikka seinälle, että voi käydä sinne rastimas ja näin.

Mä ajattelin, että se on tuonu enemmän semmosta omaa uskoa itseen. Et hei, että mä pääsen tän läpi ja se että mä pääsen läpi, on ihan mahtavaa. Ja että mä osaan nää asiat ihan oikeesti. Et se ei oo vaan se vitonen, vaan mä ymmärrän mitä nää jutut tarkoittaa. Niin se on tuonu paljon positiivista.... Oma oppijakuva on vahvistunu ihan selvästi monella.

Hughes (2014, 1–3) painottaa ipsatiivisen palautteen toimivuutta perustellessaan, että arvioinnin pitäisi keskittyä oppimiseen ja kehittymiseen. Vaikka oppilas ei pystyisi huippusuorituksiin opinnoissa, oman kehittymisen ymmärtäminen ja tiedostaminen motivoi opinnoissa eteenpäin. Kun oppilaalle tarjotaan hänen nykyiselle osaamistasollensa perustuvia, saavutettavia tavoitteita ja formatiivista arviointia kohdistetaan oppimisprosessiin, hän voi nähdä positiivisia asioita kehitymisessään, joka taas vahvistaa identiteettiä ja kohottaa itseluottamusta (Crooks, Grima & Carr 2016, 60–61; Ipsative assessment publicity leaflet.)

Painoalueittain opiskelevat oppilaat ovat usein niitä, joilla on takanaan epäonnistuneita oppimiskokemuksia. Vaikeudet saavuttaa hyviä numeroita sekä oman osaamisen vertaaminen muihin vaikuttaa usein negatiivisesti ajatuksiin itsestä oppijana. Lisäksi painoalueittaisessa opetuksessa on kyse juurikin siitä, että oppisisältöä karsimalla opetuksen tavoitteet asetetaan oppilaan sen hetkistä osaamistasoa vastaaviksi ja siitä edetään pikkuhiljaa laajentaen kohti yleisiä tavoitteita. Ipsatiivinen lähestymistapa arviointiin (Brooks 2002; Hughes 2011; Hughes 2014; Crooks, Grima & Carr 2016; Ipsative assessment publicity leaflet) soveltuisikin mielestäni hyvin painoalueittaisen opetuksen rinnalle tukemaan oppilaan oppimisen, itsetunnon sekä motivaation kehittymistä, jonka takia tuon sen tässä tutkimuksessani esille.

Lukuvuositodistuksen arvosanaa annettaessa opettajat suhteuttivat oppilaan osaamista yleisen oppimäärän tavoitteisiin. Apuna käytettiin erityisesti hyvän osaamisen (8) kriteereitä. Koska painoalueissa oppisisältöjä karsitaan, moni opettajista kertoi käytännössä liikuttavan arvosanojen 5-7 välillä. Näin kertoivat esimerkiksi kaksi alla olevaa tutkimukseen osallistunutta opettajaa arvioinnista:

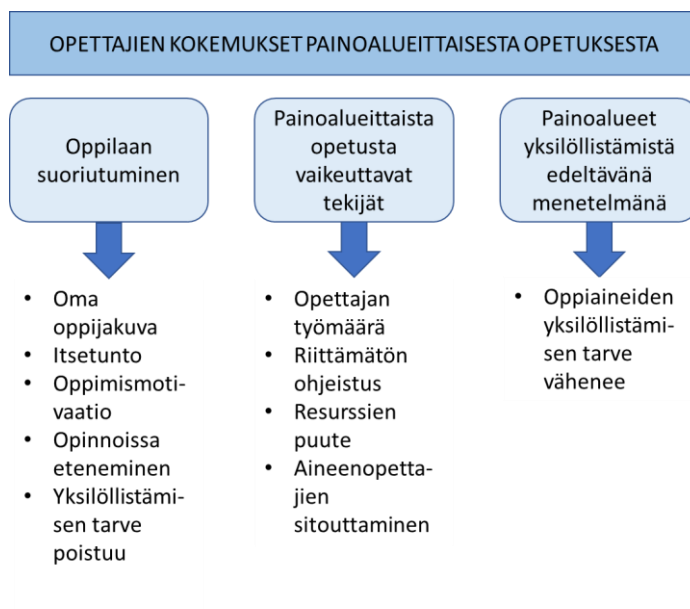
Painoalueittain opiskeleva oppilas arvioidaan yleensä samoilla perusteilla kuin muutkin oppilaat, mutta minun näkemykseni mukaan painoalueittain opiskelevan oppilaan on vaikea saavuttaa hyviä tai jopa kiitettäviä numeroita, sillä arvioinnissa arvosana suhteutetaan määriteltuihin ydinsisältöihin. Tämä tarkoittaa sitä, että mikäli sisältöjä on karsittu paljon, oppilaan osaamista verrataan hyvään osaamiseen eli arvosanaan 8.

Myös huoltajan kanssa sovittu arviointi suhteutetaan yleisen oppimäärän tavoitteisiin. Tämä vaatii harkintaa sekä perehtymistä opetussuunnitelmiin (valtakunnallinen sekä maakunnallinen). Arviointi on helppoa arviointilauseita käytettäessä, mutta numeerinen arviointi vaatii enemmän harkintaa.

Yksi erityisluokanopettaja toi esille myös opettajien luokkatason tiimityöskentelyn merkityksen arvioinnissa, jolloin erityisluokanopettaja saa arviointiin tukea yleisopetuksen opettajilta.

5.2 Opettajien kokemukset painoalueittaisesta opetuksesta

Tutkimukseni toinen pääteemoista oli opettajien kokemukset painoalueittaisen opetuksen toteuttamisesta. Tämä teema vastaa toiseen tutkimuskysymykseeni: Millaisia kokemuksia opettajilla on opiskelun erityisten painoalueiden käytöstä opetuksesta? Alla oleva kuvio (Kuvio 3) esittää pääteeman alateemat sekä tulokset tiivistetyssä muodossa.



KUVIO 3. Opettajien kokemukset painoalueittaisesta opetuksesta

5.2.1 Oppilaan suoriutuminen

Lähes kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että opiskelulla painoalueittain oli positiivisia vaikutuksia oppilaan suoriutumiseen. Ainoastaan yksi opettajista ilmaisi, että vaikutukset voisivat olla parhaimmillaan positiivisia, mutta käytännössä painoalueet eivät toteudu niin kuin pitäisi. Ilmeisesti tästä syystä vaikutukset oppilaan koulunkäyntiin ovat vaatimattomat.

Opiskelun erityisten painoalueiden oppimista tukevat ja edistävät kokemukset olivat moninaisia. Opettajien mukaan painoalueiden avulla oppilaalle oli saatu hyväksytty suoritus oppiaineesta huolimatta niistä haasteista, joita oppilaalla on oppimisessaan tai elämässään muuten. Näin eteneminen opinnoissa tuli turvatuksi ja oppilas pysyi mukana yleisopetuksen tavoitteiden mukaisessa opetuksessa, kuten alla olevat sitaatit kertovat:

Osalle ne ovat mahdollistaneet suorituksen numeron 5 tasolla ja mahdollisuuden päästä opinnoista eteen päin.

Opinnot saadaan suoritettua joskus jopa mahdottomaltakin tuntuissa tilanteissa (esim. psyykkiset ongelmat ja niiden vaikutus kykyyn olla koulussa fyysisesti)

Opiskelun erityisten painoalueiden koettiin myös selkeyttävän ja jäsentävän oppisisältöjä ja auttavan oppilasta keskittymään olennaiseen, kuten eräs opettajista alla kertoo:

Niitten ei tarvi edes yrittää koko oppimateriaalia hallita, vaan ne saa sen pienen sievän kakun. Että tämä on nyt se, mitä mun pitää osata, niin usein se vapauttaa sitten resursseja muuhunkin. Niillä on jotenki se semmonen niiku taakka otettu pois harteilta. Niillä ei ollu niiku sellasta käsitystä, että mitä mun pitää opiskella, että mä saan vitosen. Ja nyt kun niillä on se, niin molemmat on menny yli.

Siirryttyään painoalueittaiseen opiskeluun oppilaat olivat opettajien mukaan saaneet onnistuneita oppimiskokemuksia ja onnistumisen tunteita. Tämän myötä oppilaan käsitys itsestään oppijana oli muuttunut positiivisemmaksi, itsetunto vahvistunut sekä motivaatio opiskelua kohtaan kasvanut, kuten opettajat alla olevissa sitaateissa ilmaisevat:

Painoalueittain opiskeleminen tuo oppilaalle onnistumisen tunteita ja struktuuria oppimistilanteeseen. Hän tietää, mitä hänen tulee tehdä ja selviytyy siitä yleensä. Painopistealueittain opiskelulla on todella hyvä vaikutus itsetunnon ja oman toiminnan ohjauksen kehittymisen kannalta. Kun onnistun,

osaan ja etenen itsenäisesti, antaa se lisää itseluottamusta ja kouluintoa lisää.

Osalle tukitoimet ovat olleet todella onnistuneita ja käsitys oppijana on kääntynyt positiiviseen suuntaan ja on voitu osan kanssa siirtyä takaisin yleisiin tavoitteisiin.

Tomlinson ja Imbeau (2010, 15) tuovat myös esille oppimistilanteissa koettujen tunteiden vaikutuksen oppijan minäkäsitykseen ja sitä kautta itse oppimisen. Oppilaan positiivinen käsitys itsestä oppijana johtaa akateemiseen kasvuun, kun taas negatiiviset käsitykset vähentävät sitä. Hautamäki (2010, 129–132) yhtyy ajatukseen painottamalla oppilaan yksilöllisen tavan ja tahdin huomioimista opetuksessa, koska oppilaan käsitys omista taidoista muodostuu erilaisten oppimiskokemuksien myötä. Hautamäki (2010, 129–132) tuo esittää, että kaikilla koulunkäynnin haasteita omaavilla oppilailla ei ole oppimiseen liittyviä vaikeuksia, vaan vaikeudet liittyvät nimenomana uskomuksiin omista taidoista sekä motivationaalisiin tekijöihin. Tämän vuoksi opetuksessa tulisi käyttää menetelmiä, kuten opiskelun erityiset painoalueet, joiden kautta oppilaan uskoa itseensä ja oppimismotivaatiota voidaan lisätä.

Opettajien mukaan painoalueittainen opetus kehitti omatoiminnanohjauksen ja itsearvioinnin taitoja. Omatoiminnan ohjauksen taidot huomioitiin myös Hautamäen (2010, 128–129) tutkimuksessa, jonka mukaan oppilaiden haasteet omatoimisessa oppimisessa heikensivät koulumenestystä entisestään. Hänen mukaansa näihin taitoihin tulisi kiinnittää huomiota, koska ne vaikuttavat koulumenestykseen ja ovat taitoina suhteellisen pysyviä (Hautamäki 2010, 128–129).

Eräs opettajista toi myös esille sen, että painoalueittainen opetus antaa mahdollisuuden toteuttaa inklusiivista opetusta ja tuoda tuki oppilaalle hänen omaan luokkaansa:

Että ne saa niin kuin, kun monesti sitten jos yksilöllistetään, niin ainakin osa tunneista pitää järjestää ihan erillään, niin sillä (painoalueet) on saatu, että ne saa olla omas luokas ja et ne ottaa kyllä siellä sen muunkin tuen hyvin vastaan.... Kaikki ei halua lähteä niiku erikseen pienryhmään.

Kolmiportaisen tuen tärkeimpänä tavoitteena on ollut nimenomaan vahvistaa oppilaan oikeutta saada tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin muun opetuksen yhteydessä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 9).

Usealla opettajalla kokemuksia tilanteista, joissa painoalueittaisen opetuksen kautta oppilas oli päässyt takaisin kiinni opiskeluun ja painoalueista oli voitu luopua kokonaan. Yksi opettaja oli käyttänyt painoalueita myös oppiaineen yksilöllistämisen purkamisessa: yksilöllistetyistä oppiaineista oli ensin siirrytty painoalueisiin ja siitä normaalilaajuiseen oppiainesisältöön. Kolmiportainen tuki perustuikin jatkuvaan pedagogiseen arviointiin, jonka avulla oppilaan tuen tarvetta ja edistymistä seurataan. Tuen tarpeen muuttuessa oppilaan tulisi voida joustavasti siirtyä tuen tasolta toiselle. (Oja 2012,47–49.)

5.2.2 Painoalueittaisen opetuksen toteuttamista vaikeuttavat tekijät

Tutkimusaineiston mukaan painoalueittaisen opetuksen suunnittelu ja toteutus kuormittivat jonkin verran opettajan työtä. Osa opettajista koki opetuksen painoalueittain työlääksi, aikaa vieväksi ja sitovaksi. Oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista rajoitti myös kiire koulun arjessa sekä resurssien puute. Nyt suurin osa opettajista muodosti itse sisällöt painoalueisiin ja suunnittelutyö koettiin usein haastavana ja aiheutti opettajissa epävarmuuden tunteita. Myös Opetushallituksen ohjeistus koettiin riittämättömänä, kuten haastateltavat alla kertovat:

Käytännön ohjeistus on heikko, eikä ole selkeää kaavaa miten painoalueet eroaa muusta eriyttämisestä. Epäselvää myös erkalle, miten painoalueittain opetuksessa tulisi edetä tai miten arviointi tapahtuu.

Painoalueita käytetään hyvin vähän ja tietämys painoalueiden käytöstä on hyvin vähäistä. Saatavilla oleva tieto on haparoivaa ja mutu-käsitysten varassakin ajoittain. OPH pitäisi linjata tätäkin paljon tarkemmin ja enemmän.

Saman suuntaisia tuloksia sai myös Mikola väitöskirjatutkimuksessaan (2011), jonka mukaan opettajat kokivat eriyttämisen vaikeana sekä työläänä ja he kokivat, että heillä ei ole tarpeeksi tietoa eriyttämisen käytännöistä. Tutkimuksessani moni opettajista toivoi Opetushallitukselta lisälinjauksia sekä numeron 5 kriteereitä helpottamaan painoalueiden suunnittelua. Numeron 5 päättöarvioinnin kriteerit ovat Opetushallituksella työn alla (Opetushallitus b) ja Koivulan (henkilökohtainen tiedonanto, 9.12.2019) mukaan muutenkin tarkennuksia opiskelun erityisten painoalueiden ohjeistukseen on tulossa.

Selkeänä haasteena painoalueiden toteutumiselle koettiin myös erityisesti aineenopettajien sitouttaminen painoalueittaiseen opetukseen. Yläkoulun erityisopettajat kokivat, että aineenopettajien oli vaikea ymmärtää oppilaiden erilaisuutta, sekä sitä miksi painoalueittain opiskelevan oppilaan ei tarvinnut hallita koko oppisisältöä. Myös painoalueittaisen oppilaan huomioiminen opetuksessa helposti unohtui. Seuraavissa sitaateissa erityisopettajat opettajat kuvailevat asiaa:

Painoalueiden käyttäminen yleisopetuksen luokassa ei kuitenkaan ole kovin sujuvaa ja itsestäänselvää, sillä aineenopettajien voi olla vaikea muistaa ja siten huomioida painoalueittain opiskeleva oppilas isossa ryhmässä.

Painotetut oppisisällöt on edelleen vaikea osalla opettajista ymmärtää, koska jouston ja yksilöllisyyden hyväksyminen yleisopetuksessa on välillä haasteellista. Haasteena on saada kaikki opettajat ymmärtämään, että kaikilla ei tarvitse opiskella kaikkia vaan vähempikin riittää.

Saloviita (2013, 111–112) jakaa opettajat kolmeen eri luokkaan työorientaatioiden mukaan. *Yhteiskunnallisesti orientoituneita* kiinnostaa erityisesti oppilaat ja heidän edistymisensä ja he haluavat työskennellä juuri lasten parissa. *Sisäisesti orientoituneet* taas ovat kiinnostuneet työn sisällöstä ja mahdollisuudesta toteuttaa itseään. Kolmantena ryhmänä on *materiaalisesti orientoituneet*, joille tärkeintä hyvä palkka, turvattu työ ja ammatilliset etenemismahdollisuudet. Saloviidan mukaan aineenopettajien voidaan katsoa usein kuuluvan sisäisen orientaation ryhmään. He ovat kiinnostuneita ensisijaisesti opetettavasta aineestaan ja opettajan ammatti on ollut toissijainen valinta. Saloviidan (2013, 111–112) mukaan opettajan työorientaatiolla saattaa olla vaikutusta siihen, miten hän suhtautuu oppilaisiin ja inklusiivisiin menetelmiin.

Liian suuria yleistyksiä asiasta ei voi kuitenkaan tehdä, koska jokainen opettaja on oma persoonansa. Tässäkin tutkimuksessani yksi painoalueita aktiivisesti käyttävä opettaja oli aineenopettaja. Mäkinen (2013) tutki aineenopettajien työhön sitoutumista inklusiivisissä ympäristöissä. Hänen mukaansa opettajien uskomukset opettamisesta ja oppimisesta linkittyivät vahvasti hänen yksilölliseen asenteeseensa opettamista kohtaan. Opettajat, jotka korostivat opetuksessa ai-neentuntemusta, opetussuoritusta sekä pedagogista auktoriteettia, suhtautuivat

inkluisioon negatiivisimmin. He kiinnittivät vain vähän huomiota oppimista tukeviin menetelmiin ja kokivat inklusioreformin loukkauksena opettajan autonomialleen. (Mäkinen 2013, 56.)

5.2.3 Painoalueet oppiaineen yksilöllistämistä edellyttävänä menetelmänä

Tutkimukseen osallistuneiden kouluissa painoalueet toimivat yksilöllistämistä edeltävänä toimenpiteenä. Tutkimukseen osallistuneen asiantuntijan mukaan painoalueiden toteuttaminen ennen yksilöllistämispäätöstä ei kuitenkaan läheskään aina kunnissa/kaupungeissa toteudu. Asiantuntijan kommenttia vahvistaa myös oma kokemukseni, kun etsin haastateltavia sekä kyselyyn vastaajia omaan tutkimukseeni. Huomattavan useassa paikassa painoalueet eivät selkeästikään olleet vielä asianmukaisessa käytössä tai niitä ei edes tunnettu.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 69) todetaan, että opiskelun ensisijainen tavoite on oppilaan tukeminen yleisen oppimäärän tavoitteiden saavuttamisessa eriyttämällä tai muilla tukikeinoilla. Kaikki vastaajista olivat selkeästi sitä mieltä, että opiskelun erityisten painoalueiden käyttö voisi vähentää tai oli jo vähentänyt yksilöllistettyjen oppiaineiden määrää ja siten myös erityisen tuen päätösten määrää. Alla on esimerkkinä muutamien opettajien kommentit painoalueittaisen opetuksen ja oppiaineen yksilöllistämisen välisestä suhteesta:

Painoalueet selkeästi määriteltynä voisivat vähentää yksilöllistämisen tarvetta. Oppiaineiden sisältöä voidaan karsia, vaikka tavoitetasoa ei lasketa, jolloin oppiaineesta on mahdollista selviytyä ilman yksilöllistämistä.

Painoalueet ovat todella paljon vähentäneet yksilöllistämisen määriä ja tämä näkyy myös erityisopetuspäätöksissä.

Tämä kertoo, että painoalueiden käyttö oppilaiden kanssa vastaa sitä tarkoitusta, mihin se on alun perin suunniteltu, eli vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin (P. Koivula, henkilökohtainen tiedonanto 1.2.2019). Painoalueiden kirjaamisella vuoden 2014 opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2014, 69) pyrittiin myös yksilöllistämisen käytäntöjen selkiinnyttämiseen. Yksi tutkimukseen osallistu-

neista opettajista toi myös esille yleisopetuksen opetussuunnitelmassa pysymisen merkityksen oppilaan näkökulmasta: *"monelle oppilaalle on tosi tärkeä juttu ja sellanen niiku että aijaa, ei mulle tuukkaan sitä tähteä sinne toristukseen."*

Opettajien vastauksissa korostettiin kuitenkin sitä, että edellytyksenä yksilöllistämisen vähenemiselle on se, että painoalueita pystytään toteuttamaan huolellisesti. Tämä taas vaatii opettajien mukaan tarvittavien resurssien suuntaamista luokkiin, joissa opiskelee oppilaita painoalueittain, Opetushallitukselta selkeämpää ohjeistusta opettajille sekä opettajille tarjottavaa koulutusta. Yksi erityisluokanopettaja pohti myös vastauksessaan johtaako painoalueiden käyttö vanhaan tasokurssimalliin: *"Toisaalta tullaanko silloin vanhaan tasokurssi-meininkiin, tietyt opettelevat koko paketin ja tietyt oppilaat vain murto-osan. Miten käy silloin oppimisen pohjalle, jota tarvitaan jatkokoulutuksessa?"*

Painoalueittaisen opetuksen toimivuutta jatkuvana ratkaisuna yksilöllistämisen sijaan olisi syytä harkita esimerkiksi oppilailla, joilla on laaja-alaisia oppimisen vaikeuksia. Yksi tutkimukseen osallistunut opettaja toimi näin oppilaidensa kanssa taito- ja taideaineissa:

Mä toimin siis taito- ja taideaineissa niin (painoalueet tarvittaessa koko koulupolun ajan). Ja mun mielestä taas että mitkä ne perusteet on yläkoulussa yksilöllistää taito- ja taideaineita, kun ne painoalueetkin on aika helposti määriteltävissä siellä. Niin musta se on ainut oikea ratkaisu, eikä yksilöllistää esimerkiksi jotain kuvista tai musiikkia.

Vaikka oppilaalla on esimerkiksi kehitysvamma-diagnoosi, ei sen tulisi olla peruste yksilöllistämiseksi, mikäli oppilas voi edetä oppiaineessa painoalueiden avulla. Oppilasta koskevat tukitoimet tulisi aina suunnitella oppilaan yksilöllisestä tarpeesta käsin, ei diagnoosin perusteella.

6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten opiskelun erityisiä painoalueita toteutetaan käytännön työssä perusopetuksessa. Tutkimukseni kohdistui opettajien näkökulmaan asiasta. Lisäksi tutkin opettajien käytännön kokemuksia painoalueittaisesta opetuksesta. Tässä luvussa pohdin tutkimukseni tuloksia ja esittelen tulosten perusteella tekemäni johtopäätökset. Luvun lopuksi esitän myös mahdolliset jatkotutkimuksen aiheet.

Jo alkuvaiheessa etsiessäni osallistujia tutkimukseeni kävi selväksi, että painoalueet ovat vielä osittain melko tuntematon menetelmä, eikä ole käytössä kaikissa kouluissa. Samaa mieltä oli myös tutkimukseen osallistunut asiantuntija. Painoalueittaiseen opetukseen ja sen arviointiin tuntuu liittyvän jonkin verran epävarmuutta. Toivon, että tällä tutkimuksellani voisin auttaa ja rohkaista opettajia ottamaan painoalueet käyttöön omassa työssään.

Tutkimusaineiston perusteella opiskelun erityisiä painoalueita otettiin käyttöön oppilaille hyvin erilaisista syistä. Osalla oli selvästi oppimisvaikeuksia, kun taas joillain oppilailla haasteet olivat esimerkiksi psyykkisestä oireilusta tai sosio-emotionaalisista haasteista johtuvia. Julkisuudessa (ks. YLE. 2.8.2017; YLE uutinen 18.9.2018) on oltu huolissaan juuri psyykkisesti oireilevien oppilaiden kasvavasta määrästä. Painoalueet ovat heille yksi vaihtoehto turvata eteneminen opinnoissa yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti, ja samalla antaa oppilaalle aikaa kuntoutumiseen. Painoalueet voivat olla vaihtoehto myös fyysisesti sairaille oppilaille, jotka tarvitsevat aikaa toipuakseen sairaudesta.

Opiskelun erityisten painoalueiden toteutuksessa huomioitavia asioita olivat painoalueiden suunnittelu, oppisisällön ja materiaalin eriyttäminen, oppilaan oppimisen tukeminen sekä oppilaan tuen tarpeen huomioiminen arvioinnissa. Opiskelun erityisiä painoalueita suunniteltaessa luokan- ja aineenopettajat tekivät paljon yhteistyötä laaja-alaisten erityisopettajien ja erityisluokanopettajien kanssa.

Tällainen yhteistyö on tärkeää, koska luokan- ja aineenopettajilla on substanssi-osaamista oppiaineesta ja erityisopettajalla tai erityisluokanopettajalla näkemystä oppilaan oppimisen tukemisesta ja siihen liittyvistä järjestelyistä.

Myös oppilas ja huoltajat tulisi ottaa mukaan jo suunnitteluvaiheessa. Erityisen tärkeää on ymmärrettävästi selittää heille, miten painoalueet suhteutuvat yleisen oppimäärän sisältöihin ja kuinka opiskelu painoalueittain vaikuttaa oppilaan arviointiin. Varsinaisesti oppisisältöihin tai tavoitteisiin oppilaan tai huoltajien voi olla vaikea ottaa kantaa, koska heillä ei tarpeeksi tietoutta opetussuunnitelman sisällöistä. Mielestäni olisi kuitenkin tärkeää, että oppilas olisi mukana pohdimassa millaista tukea hän tarvitsee oppimiseensa ja millaisilla tavoilla hän mielestään parhaiten pystyisi osoittamaan osaamisensa. Oppilaan osallistaminen tukitoimien suunnitteluun vahvistaa hänen ymmärrystään itsestään oppijana (UNESCO 2004; Toivola 2019.) Vitka (2018, 34) taas tuo esiin, että oppilaan osallistaminen tavoitteiden asetteluun myös sitouttaa häntä enemmän niiden toteuttamiseen.

Painoalueittainen opetus toteutui eriyttämällä opetuksen sisältöä sekä materiaaleja. Oppilaalle tarjottiin tarvittaessa myös muuta hänen tarvitsemaansa tukea oppimiseen. Painoalueittaisen opetuksen tavoitteena on yleensä pikkuhiljaa siirtyä yleiseen laajuuteen oppisisällöissä. Tämä vaatii opettajalta jatkuvaa arviointia sekä herkkyyttä reagoida oppilaan osaamistason muutoksiin nopeasti. Opiskelun erityiset painoalueet mahdollistavat oppilaan opiskelun omassa luokassaan, jolloin painoalueet ovat yksi inklusiivisista opetusmenetelmistä. Tutkimuksessani eräs opettaja toikin esille, kuinka tärkeää oppilaille on, että oppimisen tuki tarjotaan hänen omaan ryhmäänsä.

Opetuksen resurssit olivat selvästi yksi oleellinen asia painoalueiden toteutuksessa. Erityisesti erityisopettajien ja ohjaajien resurssia tulisi suunnata luokkiin, joissa on painoalueittain opiskelevia oppilaita. Erityisluokassa opetuksen toteutus on varmasti helpompaa, koska niissä usein työskentelee yksi tai useampi koulunkäynninohjaaja opettajan kanssa. Resurssien puutteessa painoalueita ei välttämättä voida täysipainoisesti toteuttaa, jolloin myös sen vaikutukset oppilaan koulussa suoriutumiseen ovat luultavasti heikommat.

Arviointi muodostui yhdeksi tutkimukseni tärkeäksi teemaksi. Yhdyn Tomlinsonin (2014, 17–18) ajatukseen siitä, että eriyttävässä opetuksessa arviointi ja opetus kuuluvat erottamattomasti yhteen ja niiden tulee olla linjassa keskenään.

Painoalueittain opiskelevat oppilaat ovat tukea tarvitsevia, jolloin myös arvioinnin suunnitteluun ja toteutukseen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Arvioinnin oikeanlainen toteuttaminen on mielestäni tärkeässä osa painoalueittaisen opetuksen onnistumisesta.

Tutkimukseni mukaan opettajat käyttivät hyvinkin monipuolisesti erilaisia arviointimenetelmiä perinteisen kynä-paperikokeen rinnalla tai sen korvaten. Näin tukea tarvitseville oppilaille annettiin mahdollisuus osoittaa osaamistaan hänelle parhaiten soveltuvilla tavoilla. Se mihin arvioinnissa tulisi ehkä kiinnittää huomiota, on formatiivisen arvioinnin osuus. Vain pieni osa tutkimukseen osallistuneista opettajista mainitsi käyttävänsä formatiivisia arviointimenetelmiä. Tokikin tämä saattaa johtua siitä, että arvioinnista puhuttaessa käsite saatetaan usein liittää summatiiviseen arviointiin (Atjonen ym. 2019, 30).

Koska painoalueittain opiskelevat oppilaat ovat tehostetun ja erityisen tuen oppilaita ohjaava palaute, kannustus sekä oppimisprosessin näkyväksi tekeminen ovat kaikki erittäin tärkeitä asioita oppimisen kannalta. Formatiivinen arviointi antaa myös opettajalle tietoa siitä, miten hän voi muokata opetustaan oppilaalle paremmin soveltuvaksi. Esimerkiksi Blackin & Williamin (1998) tutkimusten mukaan formatiivisella arvioinnilla on vahva oppimista tukeva ja opiskelumotivaatiota lisäävä merkitys erityisesti tukea tarvitseville oppilaille. Ajattelisin, että formatiivisen arvioinnin kohdalla tulisi pyrkiä tietynlaiseen suunnitelmallisuuteen ja systemaattisuuteen. Esimerkiksi palautteen tehokkuus kärsii, jos se on vain olla satunnaista ja epämääräistä kehumista silloin tällöin tuntien lomassa.

Yhdeksi formatiivisen arvioinnin lähestymistavaksi painoalueittain opiskelevien oppilaiden kanssa sopisi mielestäni ipsatiivinen formatiivinen arviointi ja sen mukainen palautetoiminta. Tutustuin ipsatiivisen arvioinnin käsitteeseen lukiessa Atjosen (2007) kirjaa ”Hyvä, paha arviointi”. Olin jo tässä vaiheessa kerännyt tutkimusaineiston ja tiesin, että painoalueittain opiskelevien joukossa oli oppilaita, jotka ovat alisuoriutuvia sekä heidän motivaationsa opiskelua kohtana oli heikko. Aineistosta kävi myös ilmi, että painoalueiden etuna oppilaalle nähtiin muun muassa itsetunnon ja oman oppijakäsityksen vahvistuminen positiivisten oppimiskokemusten myötä, josta päättelin, että usein painoalueittain opiskelevan oppilaan itsetunto ja käsitys itsestä oppijana saattaa olla heikohko. Ipsatiiviseen lähestymistapaan tutustuessani aloin pohtia sen soveltuvuutta, formatiivisen arvioinnin muotona, tukemaan painoalueittaista opetusta.

Ipsatiivisessa arvioinnin lähestymistavassa merkityksellisin ajatus on mielestäni formatiivisen palautteen suuntaaminen oppilaan omaan oppimisprosessiin ja sen kehittymiseen. Usein painoalueisiin siirtyvillä oppilailla on takanaan kokemuksia siitä, että he eivät pysty saamaan hyviä arvosanoja tai he vertaavat osaamistaan paremmin suoriutuviin oppilaisiin. Tällä saattaa olla negatiivinen vaikutus oppilaan itsetuntoon sekä käsitykseen itsestään oppijana. Jos formatiivisen palautteen painotus siirretään pois kriteereistä ja suunnataan katse kohti oppilaan oman oppimisprosessin kehittymistä, voitaisiin tilanteeseen saada positiivinen muutos.

Ipsatiivisessa formatiivisessa arvioinnissa oppilaalle tarjotaan oppijan nykyiselle osaamistasolle perustuvia, saavutettavia tavoitteita. Yleisistä oppimisen kriteereistä ei tarvitse luopua, vaan yksilöllisten tavoitteiden on tarkoitus mahdollistaa realistinen kehitys kohti yleisiä tavoitteita ja rohkaista oppilasta uskomaan oppimisprosessinsa kehittymiseen. (Hughes 2011, 361.) Tämä on mielestäni saman suuntainen ajatus, joka painoalueittaisessa opetuksessakin on. Oppimisen tavoitteet ja sisällöt asetetaan oppilaan osaamistasoa ja senhetkisiä voimavaroja vastaaviksi, luopumatta kuitenkaan yleisopetuksen tavoitteista. Ipsatiivisen formatiivisen arvioinnin yhdistäminen painoalueittaiseen opetukseen, voisi tehostaa oppilaan oppimisprosessin kehittymisen näkyväksi tekemistä ja toisaalta antaa tietoa oppilaalle siitä, kuinka hän pääsee opinnoissa eteenpäin haasteista huolimatta. Kuten Hughes (2014, 75–76, 84) toteaa, voi tietoisuus negatiivisestakin kehityksestä olla voimaannuttavaa oppilaalle, mikäli hänellä on ymmärrys siitä miksi heidän opintonsa eivät edisty ja mitä hän voivat tehdä korjatakseen asiaa.

Mari-Pauliina Vainikainen viittaa Psykologilehden PISA -tutkimusta koskevassa artikkelissa (2019) suomalaisiin arviointiaineistoihin, joiden mukaan tehostetun ja erityisen tuen saajat luovuttavat kesken tehtävien teon muita herkemmin. Hänen mukaansa myös oppilailla yleensäkin vaikuttaa olevan eroja sisäisessä motivaatiossa, joka näyttäisi olevan hukassa yhä useammilta. Hughesin (2011, 361) mukaan ipsatiivisen formatiivisen palautteen keskittyminen tunnustamaan oppilaan kehitys ja eteneminen kohti kriteereitä, lisää oppilaan sisäistä motivaatiota oppimista kohtaan.

Painoalueittaisella opetuksella oli tutkimukseni mukaan vahvoja positiivisia vaikutuksia oppilaiden suoriutumiseen koulussa. Painoalueiden tuella oppilaat olivat päässeet opinnoissa eteenpäin vaikeissakin tilanteissa. Opettajien mukaan

painoalueet selkeyttivät ja jäsensivät oppilaille oppiaineen sisältöjä. Näin he saivat käsityksen siitä, mikä on se oppisisällön ydin, jonka hallinnalla he pääsevät opiskelussa eteenpäin. Tutkimuksessani suurin osa opettajista korosti painoalueiden kautta saatujen onnistuneiden oppimiskokemusten merkitystä oppilaan motivaatiolle. Motivaatiolla taas on merkittävä vaikutus oppilaan oppimiselle ja sitoutumiselle opintoihin (Wynne & Harlen 2006, 61–80). On myöskin syytä pohdita, kuinka suuri merkitys onnistuneilla oppimisen kokemuksilla ja oppimismotivaation kasvulla on jatko-opintoihin hakeutumiselle ja niissä pärjäämiselle ja tätä kautta myös syrjäytymisen ehkäisylle.

Kun painoalueittaisen opetuksen edut näkyivät oppilaiden suoriutumisessa, haasteet taas tutkimukseni mukaan olivat opettajan työhön vaikuttavia asioita. Osa opettajista koki menetelmän työläänä ja aikaa vievänä. Tähän vaikutti varmasti myös se, että opettajat kokivat Opetushallituksen ohjeistuksen koskien painoalueiden toteutusta ja arviointia liian epämääräiseksi. Tähän on kuitenkin tulossa Koivulan (henkilökohtainen tiedonanto 9.12.2019) mukana muutos ja painoalueittaisen opetuksen ohjeistusta tullaan tarkentamaan. Myös valmisteilla olevat numeron 5 kriteerit päättöarviointiin tulevat helpottamaan painoalueiden sisältöjen suunnittelua sekä arviointia. Työtaakkaa helpottaisi suunnittelun osalta varmasti myös opettajien yhteistyö koulun tai kunnan/kaupungin sisällä. Erään tutkimukseeni osallistuneen opettajan koulussa tekivät erityisluokanopettajat yhteistyötä painoalueiden suunnittelussa.

Kaikki opettajat kokivat, että painoalueiden käyttö on vähentänyt tai voisi vähentää yksilöllistämisen määrää. Yksilöllistämisen perusteet ovat vaihdelleet kaupunkien ja kuntien välillä (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2013, 84–85), ja se on asettanut oppilaita epätasa-arvoiseen asemaan. Lisäksi täytyy muistaa, että oppiaineen yksilöllistämisellä voi olla kauaskantoisia seurauksia aina jatko-opintoihin ja työelämään asti. Jokaisella oppilaalla tulisi olla oikeus pysyä yleisopetuksen opetussuunnitelman mukana, mikäli hänellä on siihen resursseja. Levyn (2008, 161) mukaan tukea tarvitsevilta oppilailta saatetaan vaatia koulussa vähemmän, koska odotukset heitä kohtaan ovat olleet alhaisemmat. Opetuksen suunnittelun tulisikin lähteä aina oppilaan yksilöllisestä osaamistasosta. On myös huomioitava, että yksittäisen oppilaan suoriutumisessa on vaihtelua oppiaineiden välilläkin. Painoalueet ovat yksi mahdollisuus varmistaa, että yksilöllistämistä ei

tehdä liian kevyin perustein, jolloin se on myös oppilaiden tasa-arvoa tukeva menetelmä. Painoalueittaisen opetuksen mahdollisuuksia tulisi myös pohtia niiden oppilaiden kohdalla, joilla on laaja-alaisia oppimisen vaikeuksia, vaikka sitten jatkuvana opetuksen toteutustapana. Eräs tutkimukseeni osallistuneista opettajista toimi näin taito- ja taideaineiden osalta. Esimerkiksi pelkkä diagnoosi ei voi olla syy yksilöllistämislle, vaan oppisisältöjen laajuus tulisi aina suunnitella oppilaan yksilölliseen osaamistasoon perustuen.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka painoalueiden aktiivinen käyttö on todellisuudessa vaikuttanut oppiaineiden yksilöllistämisen määrään ja sitä kautta erityisen tuen päätösten määrään. Tutkimuksen kohteeksi voisi ottaa sellaisia kaupunkeja/kuntia, joissa painoalueet ovat toimineen yksilöllistämistä edeltävänä menetelmänä jo pidempään. Tätä ilmiötä olisi luultavasti mahdollista selvittää pedagogisten asiakirjojen kautta. Toinen aihe, jota kohtaan kiinnostukseni heräsi tämän tutkimusprosessin aikana, on formatiivisten arviointimenetelmien käyttö tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisen ja oppimaan oppimisen taitojen tukena. Haluaisin selvittää esimerkiksi millaisia formatiivisen arvioinnin menetelmiä opettajat käyttävät nimenomaan tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa ja miten näiden menetelmien käyttö on vaikuttanut oppilaan käsitykseen itsestään oppijana, hänen oppimaan oppimisen taitoihinsa sekä motivaatioon koulunkäyntiä kohtaan.

Toin tutkimuksessani esille ipsatiivisen näkökulman arviointiin, koska katsetta tulisi mielestäni suunnata arvioinnin kentällä sellaiseen formatiiviseen arviointiin ja palautteeseen, joka perustuu oppilaan oman oppimisprosessin tarkasteluun, kehittymiseen sekä näkyväksi tekemiseen. Tässä prosessissa olennaista on oppilaan osaamistasolle soveltuvat välitavoitteet, joiden kautta edetään kohti yleisiä tavoitteita. Mielestäni opetus painoalueittain sisältää juuri tämän ajatuksen.

7 LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.). Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 153–166.
- Aincow, M. 1999. Understanding the development of inclusive schools. London: Routledge Ltd.
- Ainscow, M., Dyson, A. & Booth, T. 2006. Improving schools, developing inclusion. London: Routledge Ltd.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Joensuu: Kirjokansi.
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietaka, R. & Immonen, J. 2019. ”Että tietää missä on menossa”. Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiouudistuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 7:2019.
- Atjonen, P. 2005. Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa: H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 143–152.
- Black, P. & William, D. 1998. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Saatavissa: <https://www.rdc.udel.edu/wp-content/uploads/2015/04/InsideBlackBox.pdf>. Viitattu 3.9.2019.
- Black, P. & William, D. 2006. Assessment for learning in the classroom. Teoksessa: J. Gardner (toim.). Assessment and learning. London: SAGE Publications Ltd.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., William, D. 2004. Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. Saatavissa: <https://search-proquest-com.libproxy.tuni.fi/docview/218478689?accountid=14242&pq-origsite=summon>. Viitattu 9.9.2019.

- Brooks, V. 2002. Assessment in secondary schools. New teachers's guide to monitoring, assessment, recordings, reporting and accountability. Philadelphia: Open University.
- Croocs, T., Grace, G. & Carr, M. 2016. Assessment for learning: Promoting children's rights and social justice. Teoksessa: C. Dalli & A. Meade (toim.). Research, policy and advocacy in the early years. New Zealand: NZCER Press.
- Dweck, C. S. 2010. Even geniuses work hard. Educational Leadership 68(1). s. 16–20.
- Dweck, C. S., Chin, C-y. & Hong, Y-y. 1995. Implicit theories and their role in judgements and reactions: a world from two perspectives. Psychological inquiry 4(6). s. 267–285.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- File, N., Mueller, J. J., Wisneski, D. B., & Stremmel, A. J. 2017. Understanding Research in Early Childhood Education: Quantitative and Qualitative Methods. New York: Routledge. Saatavissa: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie,ip,uid&db=nlebk&AN=1271646&site=ehost-live&scope=site>. Viitattu 8.12.2019.
- Graf, K. 2016. Formative assessment. Saatavissa: <https://www.slideshare.net/KirisitinaMauia/formative-assessment-67094055>. Viitattu: 21.11.2019.
- Hall, T., Vue, G., Strangman, N., & Meyer, A. 2004. Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Saatavilla: <http://aem.cast.org/about/publications/2003/ncac-differentiated-instruction-udl.html>. Viitattu: 12.9.2019.
- Hallam, S., Kirton, A., Peffers, J., Robertson, P. & Stobart, G. 2004. Evaluation of project 1: Support for professional practice in formative assessment. Assessment is for learning. Development programme. University of London. Saatavilla: <https://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20180518134848/http://www.gov.scot/Publications/2004/10/19947/43007>. Viitattu 16.12.2019.

- Hautamäki, P. 2010. Nuorten heikon koulumenestyksen varhaiset piirteet. Teoksessa: V. Närhi, H. Seppälä & P. Kuikka (toim.). Laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 124–135.
- Hautamäki, J. & Hiltavuori, T. 2015. Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa: M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.). Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera, 15–24.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. 2007. Tutki ja kirjoita (13. osin uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Hughes, G. 2011. Towards a personal best: a case for introducing ipsative education in higher education. *Studies in Higher Education*. 36(3), 353-367. Saatavilla: <http://web.b.ebscohost.com.libproxy.tuni.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=1e90095b-c782-485d-94d2-9fde025a88d6%40sessionmgr102&bdata=JkF1dGhUeXBIP-WNvb2tpZSxpcCx1aWQmc2l0ZT1laG9zdC1saXZlJnNjb3BIPXNpdGU%3d#AN=60294824&db=ehh>. Viitattu 10.10.2019.
- Hughes, G. 2014. Ipsative assessment. Motivation through marking progress. The United Kingdom: Palgrave Macmillan
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki erityisopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- King-Sears, M. 2008. Differentiation and the curriculum. Facts and fallacies: differentiation and the general education. *Support for learning* vol. 23(2), 55–62. Saatavilla: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00371.x>. Viitattu: 24.9.2019.
- Kirjavainen, T., Jahnukainen, M. & Pulkkinen, J. 2013. Erityisopetus perusopetuksessa (työpaperi). Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto. Saatavilla: https://www.vtv.fi/files/3566/tyopaperi_perusopetuksen_erityisoppilaiden_toisen_asteen_opinnot.pdf. Viitattu: 4.4.2019.

- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.). 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Koulutuksen arviointikeskus. 2018. Oppimaan oppiminen - Mitä se on? Saatavilla: <https://www.helsinki.fi/fi/verkotot/koulutuksen-arviointikeskus/arviointi/oppimaan-oppiminen/oppimaan-oppiminen-mita-se-on>. Viitattu: 5.9.2019.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus (1. p.). Helsinki: Edita.
- Levy, H. M. 2008. Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. The Clearing house: a journal of educational strategies, issues and ideas 81(4). Saatavilla: https://knilt.arcc.albany.edu/images/c/c1/Di_unit_1b.pdf. Viitattu: 13.9.2019.
- Lintuvuori, M. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. Teoksessa: M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.). Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura Fera, 43-76.
- Lintuvuori, M., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2018. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt. Teoksessa Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2018(15), 102-121. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161062>. Viitattu: 12.10.2019.
- Lepistö, H. & Ripatti, M. Oppijakeskeisen arvioinnin käytäntöjä kehittämässä. Näkökulmia perusopetuksen oppilasarvioinnin käytännön toteutukseen. Teoksessa: E. Kauppinen & E. Vitikka. Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus, 163–175.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa: Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto.

- Mäkihonko, M., Hakkarainen, A. & Holopainen, L. 2017. Oppimisvaikeuksisen opiskelijan yksilöllinen ohjaaminen ja tukeminen opintojen aikana. Teoksessa: S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti. Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–59
- Mäkinen, M. 2013. Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 35, 51-61. doi:10.1016/j.tate.2013.05.005. Viitattu: 23.12.2019.
- Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa: S. Oja (toim.). Kaikille Kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–62.
- Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J. 2000. The Role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: a cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 92(3), 478–491.
- Opetushallitus a. Opiskelun erityiset painoalueet eriyttämisen menetelmänä. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelun-erityiset-painoalueet-eriyttamisen-menetelmana>. Viitattu 26.8.2019.
- Opetushallitus b. Perusopetuksen arvioinnin uudistaminen. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-arvioinnin-uudistaminen>. Viitattu: 15.9.2019.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräys 1/011/2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräys 1/011/2004. Viitattu 19.5.2019.
- Opetushallitus. 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 29.8.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja

- 2014(2). Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75235>. Viitattu: 12.10.2019.
- Ouakrim- Soivio, N. 2016. Oppimisen ja osaamisen arviointi (1. painos ed.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Perusopetusasetus. 1998. 852/20.11.1998. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980852>. Viitattu: 11.9.2019.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu: 3.4.2019.
- Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.). Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 73–87.
- Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.). Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 114–125.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.). Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 47–57.
- Roiha, A. & Polso, J. 2018. Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas. Jyväskylä: PS-kustannus
- Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun: Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla (3. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Skidmore, D. 2004. Inclusion: The Dynamic of school development. Buckingham: Open University Press. Saatavilla: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=295483>. Viitattu: 14.9.2019.
- Toivola, M. 2019. Käänteinen arviointi. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Tomlinson, C. A. 2014. The differentiated classroom: responding to the needs of all learners (2nd edition). Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K. & Narvaez, L. 2008. The differentiated school: making revolutionary changes in teaching and learning. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. 2010. Leading and Managing a Differentiated Classroom, Association for Supervision & Curriculum Development.

ProQuest Ebook Central. Saatavilla: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=62406>. Viitattu: 11.9.2019.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.ed.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2014. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Viitattu: 20.2.2019.
- UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special need education. Saatavilla: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. Viitattu: 12.10.2019
- UNESCO. 2004. Changing teaching practices. Using curriculum differentiation to respond to students diversity. Saatavilla: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136583>. Viitattu: 16.8.2019.
- Vainikainen M-P. 2019. Pisa psykologin silmin: uutta analyysiä, yllätys ja hyvä uutinen. Psykologi- verkkolehti. Saatavilla: https://www.psykologilehti.fi/psykologi/tiede/pisa_psykologin_silmin_uutta_analyysia_yllatys_ja_hyva_uutinen. Viitattu: 12.12.2019
- Valli, R. 2018. Aineiston keruu kyselylomakkeella. Teoksessa: R. Valli & E. Aarnos (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 92–116.
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa: R. Valli & E. Aarnos (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 117–128.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2013. Tuloksellisuustarkastuskertomus: Erityisopetus perusopetuksessa. Tarkastuskertomukset 8/2013. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto. Saatavilla: <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/06/26094308/erityisopetus-perusopetuksessa-8-2013.pdf>. Viitattu: 14.4.2019.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2017. Jälkiseurantaraportti. Erityisopetus perusopetuksessa. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto. Saatavilla:

<https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/05/29092032/jalkiseurantaraportti-erityisopetus-perusopetuksessa.pdf>. Viitattu: 29.8.2019.

Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä (4. uud. p. ed.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Vitikka, E. & Kauppinen, E. 2017. Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa. Teoksessa: E. Kauppinen & E. Vitikka. Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus, 9–19.

Vitka, T. 2018- Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa. Jyväskylä: PS-kustannus

Harlen, W. 2006. The role of assessment in developing motivation for learning. Teoksessa: J. Gardner (toim.). Assessment and learning. London: SAGE Publications Ltd, 61-80.

YLE uutinen. 2.8.2017. Psykiatrian lähetteet lisääntyneet rajusti ympäri Suomea – asiantuntijat eivät löydä ilmiölle selitystä. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-9751611>. Viitattu 13.12.2019.

YLE uutinen. 18.9.2018. Yksi viiltelee itseään, toinen tärisee pulpettinsa alla – yläkoulun opettaja: "Ennen suurin huoli oli, että onko läksyt tehty, mutta nyt päivät ovat selviytymistä". Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10390342>. Viitattu: 13.12.2019.

KYSELYLOMAKKEEN AVOIMET KYSYMYKSET

Mikä on ammattinimikkeesi ja millä luokka-asteella työskentelet?

1. Kenelle opiskelun erityiset painoalueet sopivat?

Millaisista syistä olet siirtynyt oppilaan kanssa painoalueittaiseen opetukseen?
Missä vaiheessa painoalueittainen opetus kannattaisi oppilaan kanssa aloittaa?

2. Opiskelun erityisten painoalueiden suunnittelu

Onko kaupungissasi/kunnassasi käytössä valmiit ydinsisällöt oppiaineisiin vai laaditko ne oppilaalle itse?

Miten määrittelet painoalueet oppilaalle?

Ovatko oppilas ja huoltaja/huoltajat mukana prosessissa? Jos ovat, niin miten?

Kirjaatko painoalueet oppimissuunnitelmaan/hojksiin?

Tuleeko mieleesi muita huomioitavia asioita painoalueita suunniteltaessa?

3. Opiskelun erityisten painoalueiden toteutus

Miten toteutat painoalueittaista opetusta käytännössä luokassa, kun oppilas opiskelee vain ydinsisällöt oppiaineesta?

Millaisia lisäresursseja (esim. ohjaajan tuki) tai erityisjärjestelyjä painoalueittainen opetus mahdollisesti vaatii?

Miten painoalueiden käyttö on vaikuttanut oppilaiden suoriutumiseen koulussa?

Tuleeko mieleesi muita huomioitavia asioita painoalueittaista opetusta toteutettaessa?

4. Opiskelun erityisten painoalueiden arviointi

Kuvaile millaisia menetelmiä käytät oppilaan arvioinnissa (formatiivinen ja summatiivinen arviointi)?

Miten suhteutat arvioinnissa osaamisen painoalueissa yleisen oppimäärän tavoitteisiin?

Tuleeko mieleesi muita huomioitavia asioita liittyen painoalueittaisen opiskelun arviointiin?

5. Painoalueittaisen opetuksen haasteet ja edut

Mikä on saanut sinut innostumaan menetelmästä?

Millaisia hyviä puolia painoalueittaisessa opetuksessa mielestäsi on?

Millaisia haasteita olet kohdannut painoalueittaista opetusta toteutettaessa?

6. Opiskelun erityiset painoalueet ja yksilöllistäminen

Toimivatko opiskelun erityiset painoalueet kaupungissasi/kunnassasi oppiaineen yksilöllistämistä edeltävänä toimenpiteenä?

Voisiko mielestäsi painoalueiden käyttö vähentää oppilaineiden yksilöllistämisten määrää? Voisitko perustella mielipiteesi?